

C U R S O S   E   C O N G R E S O S

*Santiago de Compostela*  
7-9 de julio de 2021

Libro de resúmenes

# La educación en Red. Realidades diversas, horizontes comunes

XVII Congreso Nacional  
y IX Iberoamericano  
de Pedagogía



EDICIÓN A CARGO DE  
Miguel A. Santos Rego  
Mar Lorenzo Moledo  
Anaïs Quiroga-Carrillo

UNIVERSIDADE  
DE SANTIAGO  
DE COMPOSTELA

publicacións

La educación en Red.  
Realidades diversas, horizontes comunes  
XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía

Santiago de Compostela

7-9 de julio de 2021

LIBRO DE RESÚMENES

CURSOS E CONGRESOS DA  
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

N.º 262

La educación en Red.  
Realidades diversas, horizontes comunes

XVII Congreso Nacional  
y IX Iberoamericano de Pedagogía

Santiago de Compostela

7-9 de julio de 2021

LIBRO DE RESÚMENES

EDICIÓN A CARGO DE  
Miguel A. Santos Rego  
Mar Lorenzo Moledo  
Anaïs Quiroga-Carrillo

2021

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



This work is licensed under a Creative Commons BY NC ND 4.0 international license. Any form of reproduction, distribution, public communication or transformation of this work not included under the Creative Commons BY-NC-ND 4.0 license can only be carried out with the express authorization of the proprietors, save where otherwise provided by the law. You can access the full text of the license at <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>



Esta obra se encuentra bajo una licencia internacional Creative Commons BY-NC-ND 4.0. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra no incluida en la licencia Creative Commons BY-NC-ND 4.0 solo puede ser realizada con la autorización expresa de los titulares, salvo excepción prevista por la ley. Puede Vd. acceder al texto completo de la licencia en este enlace: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es/>



Esta obra atópase baixo unha licenza internacional Creative Commons BY-NC-ND 4.0. Calquera forma de reprodución, distribución, comunicación pública ou transformación desta obra non incluída na licenza Creative Commons BY-NC-ND 4.0 só pode ser realizada coa autorización expresa dos titulares, salvo excepción prevista pola lei. Pode acceder Vde. ao texto completo da licenza nesta ligazón: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.gl>

© Universidade de Santiago de Compostela, 2021

### **Deseño e maquetación**

Paula Cantero  
origamiestudio.com

### **Edita**

Servizo de Publicacións e Intercambio Científico  
Campus Vida  
15782 Santiago de Compostela  
[usc.gal/publicacions](http://usc.gal/publicacions)

DOI: <https://dx.doi.org/10.15304/cc.2021.1393>

## COLABORADORES/AS NA EDIÇÃO

Jesús García Álvarez  
Laura García Docampo  
Alexandre Sotelino Losada  
Ana Vázquez Rodríguez  
Eugenio Rodríguez Fernández  
Igor Mella Núñez  
Diana Priegue Caamaño  
Paula Outón Oviedo  
Julia Crespo Comesaña  
Cristina Varela Portela  
María do Carme Cambeiro Lourido  
Gabriela Míguez Salina  
Noemí Castelo Veiga  
Daniel Sáez Gambin  
Bibiana Regueiro Fernández  
Jesica Núñez García  
Patricia Alonso Ruido

# Contenido

## Introducción

Santos Rego, Miguel A., Lorenzo Moledo, Mar, y Quiroga-Carrillo, Anaïs .....	34
--	----

## Línea 1

### La acción y los procesos socio-educativos en la sociedad red

#### Simposios

#### **Educoenia. Los espacios de la educación para la ciudadanía en la sociedad digital**

Viché González, Mario (Coord.) .....	38
<i>PONENCIA 1. Los espacios virtuales para una educación solidaria y sostenible en redes de convivencialidad</i>	
Viché González, Mario .....	39
<i>PONENCIA 2. Cualificando los contextos rurales: actores y transformaciones educativas que generan espacios de cooperación y de ciudadanía activa</i>	
Costa Rico, Antón .....	41
<i>PONENCIA 3. A atividade educativa de natureza municipal –como por exemplo o projeto das Cidades Educadoras– culturais e educativas</i>	
Salgado, Lucilia.....	43
<i>PONENCIA 4. Os lugares e a sua interatividade como contexto de ação socioeducativa</i>	
Fonte, Rui .....	44

#### **Identidad y juventud. Procesos de construcción de la identidad juvenil en la sociedad hiperconectada**

Muñoz Rodríguez, José Manuel (Coord.) .....	46
<i>PONENCIA 1. El Proyecto CONECT-ID. Planteamiento y mecanismos de análisis de la identidad hiperconectada de la Juventud</i>	
Muñoz Rodríguez, José Manuel, Hernández Serrano, M.ª José, y Huete García, Agustín.....	48
<i>PONENCIA 2. ¿Hacia una desglobalización de la digitalización educativa? Un estudio de las representaciones sobre la identidad digital en los informes inter(nacionales)</i>	
Espejo Villar, Belén, Lázaro Herrero, Luján, y Álvarez López, Gabriel.....	50
<i>PONENCIA 3. “Un mundo postizo”: percepciones de riesgo sobre la hiperconectividad juvenil entre profesionales de la educación</i>	
Dacosta Martínez, Arsenio, Gutiérrez Pérez, Bárbara M., y Martín Lucas, Judith.....	52
<i>PONENCIA 4. Percepción y actitudes de adolescentes y familias sobre la hiperconectividad en el tiempo de ocio</i>	
Murciano Hueso, Alicia, Torrijos Fincias, Patricia, y Serrate González, Sara .....	54

#### **Análisis de la experiencia y propuestas de futuro de REUNID+D: Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa**

García-Valcárcel Muñoz-Repiso, Ana (Coord.) .....	56
---	----



<i>PONENCIA 1. El valor de la red REUNI+D como impulso al trabajo colaborativo</i> Martínez Martín, Irene , Anguita Martínez, Rocío, y Blanco García, Montserrat .....	58
<i>PONENCIA 2. Buenas prácticas de REUNI+D: el MOOC sobre tendencias en investigación educativa y social</i> García-Valcárcel Muñoz-Repiso, Ana, y Hernández Rivero, Víctor Manuel .....	60
<i>PONENCIA 3. El proyecto de ciencia abierta en el contexto de REUNID, su valor y propuestas de futuro</i> Gewerc, Adriana .....	62
<b>Escuel@ e Infanci@ Digit@l. Los materiales didácticos en la Red</b> Rodríguez Rodríguez, Jesús (Coord.) .....	64
<i>PONENCIA 1. La investigación en proceso: los proyectos Escuel@ Digital (2016-19) e Infanci@ Digit@l (2019-21)</i> Rodríguez Rodríguez, Jesús, y Area Moreira, Manuel .....	66
<i>PONENCIA 2. Plataformas educativas digitales y materiales didácticos digitales para la educación infantil y primaria</i> Cepeda Romero, Olga .....	69
<i>PONENCIA 3. Transferir el conocimiento: una guía sobre materiales didácticos digitales para los agentes educativos</i> Marín Suelves, Diana, y Pirats Chacón, José .....	71
<i>PONENCIA 4. Apps en la educación infantil. Análisis de apps dirigidas a la infancia en el ámbito de la escuela y el hogar</i> Iglesias Amorín, Fernando, y Digón Reguiro, Patricia .....	73
<b>Comunicaciones</b>	
<b>Arte y entorno: la práctica real como línea de intensificación en el aprendizaje y el desarrollo personal</b> Garriga-Inarejos, Rocío .....	76
<b>Mediación parental del uso de las tecnologías por el alumnado de Educación Primaria y su relación con la cibervictimización</b> López-Castro, Leticia, y Priegue Caamaño, Diana .....	78
<b>La importancia de romper el silencio y educar sobre el abuso sexual infantil: experiencia de formación para el profesorado de la CAV</b> Idoiaga Mondragon, Nahia, y Urizar Elorza, Maitane.....	80
<b>Uso del campus virtual para el seguimiento de las prácticas del Grado de Maestro en Educación Primaria</b> González Fernández, Juan, y Álvarez Menéndez, Yasmina.....	83
<b>Participación y formación ciudadana en la infancia: la experiencia de Gestores de Paz en Colombia</b> Escobar Arias, Diana Morela .....	86
<b>Conocimientos sobre el cambio climático y percepción del riesgo del alumnado de formación ocupacional de España, Portugal e Italia</b> García Vinuesa, Antonio, Iglesias da Cunha, María Lucía, y Meira Cartea, Pablo Ángel.....	88
<b>Las competencias familiares en el contexto escolar: efectos de un programa preventivo sobre la mejora de la relación familia-escuela</b> Gomila Grau, Maria Antònia, y Pascual Barrio, Belén .....	90
<b>Educación para el Cambio Climático no movimiento social agroecológico en Galicia: oportunidades e retos</b> Bisquert i Pérez, Kylyan Marc, Meira Cartea, Pablo Ángel, y García Vinuesa, Antonio .....	93
<b>As mamás lavan os pratos e os papás lavan o coche: a familia como axente de socialización de xénero</b> Álvarez Rodríguez, Nuria, y Cid, Xosé Manuel.....	96
<b>Diferencias conceptuales entre el fracaso y el abandono escolar a partir del análisis bibliométrico</b> Gutiérrez de Rozas Guijarro, Belén, y López-Martín, Esther.....	98
<b>iPE: Buscando la contribución de las TIC al aprendizaje motor en Educación Física</b> Salgado López, José Ignacio.....	100
<b>Las representaciones de injusticia. Diversidad sexual y de género, narrativa y acoso escolar</b> Sánchez Sibony, Adrián, y Jacott Jiménez, Liliana.....	103
<b>Estudio piloto con jóvenes agentes activos de prevención en un programa familiar basado en la evidencia</b> Orte, Carmen, Valero, María, y Nevot, Lluç.....	106
<b>Un proyecto político pedagógico en el ámbito socioeducativo</b> Molina, Rinaldo, Marquette Molina, Selma, y Clemente de Souza Neto, João .....	108



<b>La educación social en la escuela: un análisis de la formación universitaria</b>	
Varela Crespo, Laura, y Serrate González, Sara .....	110
<b>Escola e as accións colectivas: organización e concepcións de base</b>	
Irigón, Oneida Cristina .....	112
<b>La Administración Local y el movimiento asociativo ante la educación para la participación social en Galicia</b>	
Rodríguez Fernández, Miguel Ángel, y Rego Agraso, Laura .....	114
<b>O traballo socioeducativo en rede como elemento promotor da dinamización comunitaria dos barrios</b>	
Neira, David .....	116
<b>Educación Afectivo-Emocional y regulación cognitiva y emocional, en jóvenes consumidores de pornografía online</b>	
Ballester, Lluís, y Cabellos, Albert.....	118
<b>Prevalencia de la deshonestidad académica del alumnado universitario de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas</b>	
Espiñeira Bellón, Eva María, Muñoz Cantero, Jesús Miguel, y Pérez Crego, María Cristina.....	121
<b>Medidas para combatir el plagio en los procesos de aprendizaje del alumnado universitario de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas</b>	
Espiñeira Bellón, Eva María, Muñoz Cantero, Jesús Miguel, y Pérez Crego, María Cristina.....	123
<b>Introducción de la perspectiva de género en ciencias de la educación como proyecto de innovación y mejora de la calidad docente</b>	
Agud Morell, Ingrid, Sánchez Martí, Angelina, y Gavalda Elias, Xènia .....	125
<b>Acciones y principios para el arraigo de redes que fomentan la incorporación del aprendizaje servicio en un territorio</b>	
Rubio Serrano, Laura, Bär, Brenda, y Campo Cano, Laura.....	127
<b>HISPAJAZZ. Innovación para la mejora docente y la justicia social</b>	
Blasco Serrano, Ana Cristina, Sobradriel Sierra, Natalia, y Coma, Teresa .....	130
<b>De la información a la competencia digital. El género como eje de análisis</b>	
Regueira, Uxía, Alonso-Ferreiro, Almudena, y Zapico-Barbeito, María-Helena .....	133
<b>El desarrollo de los procesos educativos comunitarios en la era tecnológica</b>	
Jimena Alcaide, Jorge.....	135
<b>Los diarios virtuales de sesiones para la revisión textual colaborativa en la universidad</b>	
Saneleuterio, Elia, y Gómez-Devís, M. Begoña.....	137
<b>La investigación sobre <i>flipped classroom</i> en España</b>	
Cívico Ariza, Andrea, y Colomo Magaña, Ernesto.....	139
<b>Privacidad en las redes sociales de los adolescentes y género</b>	
González Villa, Ángela.....	141
<b>Las videoconferencias educativas como instrumento para el desarrollo de la interculturalidad</b>	
Gutiérrez-Santiuste, Elba, Ritacco-Real, Maximiliano, y Moreno-López, Isabel.....	143
<b>Construcción de conocimiento mediante relaciones intergeneracionales</b>	
Comellas, María Jesús.....	145
<b>Educación para la ciudadanía global. Análisis de su significado en la literatura especializada y en la legislación educativa de Cantabria (España)</b>	
Pérez, Isabel, Calvo, Adelina, y Castro, Ana.....	148
<b>Orden social, Estado, escuela y trabajo docente</b>	
Monarca, Héctor, Fernández González, Noelia, y Méndez Núñez, Ángel.....	150
<b>Límites del discurso sobre la profesionalidad docente</b>	
Monarca, Héctor.....	152
<b>La pobreza (in)visible: una mirada desde los derechos de la infancia</b>	
Formoso Silva, María.....	154
<b>Entre o monte e as aulas: estudo de caso da colaboración entre instituto e Comunidades de Montes en Man Común</b>	
García-Romero, David.....	156
<b>Cuestionario de análisis de la competencia de emprendimiento digital para estudiantes universitarios</b>	
González Calatayud, Víctor, García Tudela, Pedro Antonio, y Prendes Espinosa, María Paz .....	159
<b>Democracia radical y construcción de una educación alternativa</b>	
Belavi, Guillermina .....	162



<b>Entornos parentales, escuelas y grupos de Whatsapp. Construcción del corpus empírico y estrategias de análisis</b>	
Olmos, Alicia, Cerutti, Gabriel, y Bono, Juan Pablo.....	165

### Pósteres

<b>Redes sociales y bienestar psicológico en alumnado universitario</b>	
Giles Pérez, María Fernanda, y Cubo Delgado, Sixto.....	169
<b>Factores condicionantes del acoso escolar y el ciberacoso en dos centros educativos</b>	
Verdugo-Castro, Sonia, Sánchez-Gómez, M.ª Cruz, y García-Holgado, Alicia.....	171

### Línea 2

#### **La educación ante el desafío de la diversidad y la inclusión social. Perspectivas transculturales e interculturales**

### Simposios

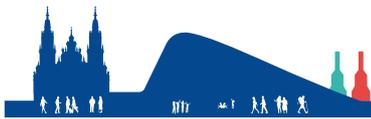
<b>Atención a la diversidad y educación inclusiva en la universidad española: políticas, discursos y experiencias</b>	
García-Cano Torrico, María (Coord.).....	175
<i>PONENCIA 1. Las universidades frente a la encrucijada de la diversidad: una revisión de las políticas de inclusión educativa</i>	
Márquez Lepe, Esther, Jiménez Rodrigo, María Luisa, y Trabajo Jarillo, Elena.....	177
<i>PONENCIA 2. Discursos de profesorado y PAS sobre qué se entiende por atención a la diversidad y educación inclusiva</i>	
Lloret Catalá, Carmen, y Martínez-Usarralde, María Jesús.....	179
<i>PONENCIA 3. Discursos de estudiantes sobre la atención a la diversidad en la universidad</i>	
Gallego Noche, Beatriz, Goenechea Permisán, Cristina, y Valero Franco, Concepción.....	181
<i>PONENCIA 4. Mujeres gitanas en la Universidad: un estudio de caso</i>	
Peña García, Paz.....	183
<b>Diferentes miradas hacia la escuela inclusiva: factores que influyen en el desarrollo de una escuela para todos y todas</b>	
Gómez Hurtado, Inmaculada (Coord.).....	185
<i>PONENCIA 1. La investigación acción participativa como instrumento de mejora de la inclusión en los centros educativos</i>	
López López, María del Carmen, y León Guerrero, María José.....	188
<i>PONENCIA 2. Análisis y promoción del uso responsable de internet: una investigación participativa</i>	
Raposo-Rivas, Manuela, Parrilla Latas, Ángeles, y Martínez-Figueira, Esther.....	190
<i>PONENCIA 3. Mejorando las respuestas inclusivas a la diversidad a través del diálogo entre estudiantes, docentes e investigadores</i>	
Sandoval, Marta, Echeita, Gerardo, y Simón, Cecilia.....	192
<i>PONENCIA 4. Diseñando la escuela inclusiva. La afluencia del espacio en la configuración de una escuela para todos</i>	
González Falcón, Inmaculada, y Álvarez Díaz, Katia.....	194
<b>Relações sociais e educação: reflexões sobre patologização</b>	
Pereira, Antonio Serafim (Coord.).....	197
<i>APRESENTAÇÃO 1. Patologização no contexto escolar: a individualização das dificuldades</i>	
Moreira, Janine.....	198
<i>APRESENTAÇÃO 2. Identidades culturais, currículo e patologização</i>	
Pereira, Antonio Serafim.....	200
<i>APRESENTAÇÃO 3. Inclusão de alunos com diagnóstico de transtorno do espectro autista: narrativas de professores</i>	
Bardini, Márcia Dal Toé Nazário.....	202
<b>Educación para la ciudadanía mundial y la diversidad desde el compromiso con los ODS y los Derechos Humanos</b>	
Pérez de Guzmán Puya, M.ª Victoria (Coord.).....	204
<i>PONENCIA 1. Revisión sistemática sobre las estrategias y dinámicas de las mujeres migrantes durante el proceso migratorio. La perspectiva de género como eje clave de estudio</i>	
Terrón-Caro, Teresa, Ortega de Mora, Fabiola, y Salvatori, Sara.....	206



<i>PONENCIA 2. Educación y género. La coeducación como estrategia frente a la violencia de género</i> Cárdenas-Rodríguez, Rocío, Otero-Gutiérrez, Gema, y Monreal-Gimeno, Carmen.....	208
<i>PONENCIA 3. La adquisición de competencias socioambientales en el alumnado de los Másteres de la Universidad Pablo de Olavide</i> Esteban Ibáñez, Macarena, Vicente Amador, Luis, y Olmo Ruiz, Francisco Javier.....	210
<i>PONENCIA 4. Función y misión de la universidad: su contribución a los objetivos de desarrollo sostenible</i> Pérez de Guzmán, M. <sup>a</sup> Victoria, Rodríguez-Díez, José Luis, y Vargas-Vergara, Montserrat.....	212
<b>La investigación y las buenas prácticas universitarias como herramientas para la inclusión y transformación social</b> Mérida-Serrano, Rosario (Coord.).....	214
<i>PONENCIA 1. Menores extranjeros no acompañados: Acciones encaminadas a la superación de percepciones sociales segregadoras</i> Olivares García, M. <sup>a</sup> de los Ángeles, Fernández Caminero, Gemma, y García Segura, Sonia.....	216
<i>PONENCIA 2. Los educadores sociales como agentes de transformación social</i> García Segura, Sonia, Muñoz Moya, Miguel, y González Alfaya, M. <sup>a</sup> Elena.....	218
<i>PONENCIA 3. INFA-CIENCIA, una buena práctica para reconocer el talento de mujeres científicas en Educación Infantil</i> Mérida-Serrano, Rosario, Serrano Muñoz, Antonio, y Rodríguez Carrillo, Julia.....	220

## Comunicaciones

<b>ORACLE: Una experiencia latinoamericana para el desarrollo de la cultura de equidad en la educación superior</b> Castro, Diego, y Gairín, Joaquín.....	223
<b>El movimiento asociativo y las organizaciones sociales de apoyo a la discapacidad en el ámbito educativo</b> Rodríguez Torres, Javier, y Gómez Jiménez, Óscar.....	226
<b>El racismo en los sistemas educativos de España y de los Estados Unidos</b> Casey-Wagemaker, Emily.....	228
<b>Atención a la diversidad en la Educación Superior en España. Explorando políticas y prácticas</b> Hernández Lloret, Carmen María, Fernández Caminero, Gemma, y Del Espino Díaz, Luis.....	230
<b>La contribución de los fondos de conocimiento a la participación de las familias gitanas en la escuela</b> Míguez Salina, Gabriela, Cernadas Ríos, Francisco, y Varela Portela, Cristina.....	232
<b>La intervención socioeducativa en prisión. Nuevos desafíos desde una perspectiva intercultural</b> Varela Portela, Cristina, Quiroga-Carrillo, Anaís, y Sáez-Gambín, Daniel.....	234
<b>Todos Somos Campus. El acoso y el alumnado con discapacidad intelectual</b> Belmonte, María Luisa, y Mirete Ruiz, Ana Belén.....	237
<b>¿Existen unas mejores prácticas educativas aplicables de forma universal?</b> San Martín Sadaba, Javier.....	240
<b>Pedagogías críticas, feministas y decoloniales como resistencias ante las desigualdades en la formación del profesorado</b> Martínez Martín, Irene, Blanco García, Montserrat, y Sánchez Antolín, Pablo.....	242
<b>#Mequeer: unha análise cualitativa das experiencias de bullying LGBTIQ-fóbico relacionadas na rede</b> Raposo González, Alejandro, Carrera Fernández, María Victoria, y Castro Faria, Alexandra.....	245
<b>Conocimientos del profesorado y orientadoras/es en relación a la diversidad afectivo-sexual</b> Castro Faria, Alexandra, Carrera Fernández, María Victoria, y Raposo González, Alejandro.....	247
<b>Cine, pedagogía e inclusión: tres ejes para la construcción de un proyecto de intervención socioeducativa</b> Sotelino-Losada, Alexandre, García-Álvarez, Jesús, y Godás-Otero, Agustín.....	249
<b>Entre el ser, el decir y el hacer. Liderar la universidad atendiendo a la diversidad</b> Hinojosa Pareja, Eva F., Jiménez Millán, Azahara, y García-Cano Torrico, María.....	252
<b>Cidadanía e identidade nas aulas de Inglés a crianças: uma questão de (boa) prática</b> Ferreira, Ana Patricia.....	254
<b>¿Qué incide más sobre el rendimiento: la segregación escolar por nivel socioeconómico o por origen nacional de los estudiantes?</b> Murillo, F. Javier, Graña Oliver, Raquel, y Hidalgo, Nina.....	257
<b>El altruismo como reto para la inclusión</b> Martín, Xus, Gijón, Mónica, y Puig, Josep Maria.....	259



<b>La reactivación de la inmigración de retorno hacia Galicia: calibrando desafíos en clave educativa</b> Priegue Caamaño, Diana, Míguez Salina, Gabriela, y Cambeiro Lourido, María do Carmen .....	261
<b>ReCreaDe: Exploring the intersection between democracy, diversity and education in an Erasmus+ Project</b> Barrios, Elvira, Simfors, Per, y Kährlik, Allan.....	263
<b>La educación inclusiva paraguaya a través del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)</b> Bautista-Vallejo, José M., y Hernández-Carrera, Rafael M.....	265
<b>A Árbore de Trasancos. La Agenda 2030 en el Instituto</b> Fernández Polo, Jéssica, y Rivera Iglesias, Manuel.....	268
<b>La biblioteca escolar como eje vertebrador de los proyectos educativos</b> Muntaner-Guasp, Joan Jordi, Mut-Amengual, Bartomeu, y Morey-López, Mercè .....	271
<b>Impacto del aprendizaje cooperativo en la inclusión del alumnado en educación secundaria</b> Muntaner Guasp, Joan Jordi, y Forteza Forteza, Dolors.....	273
<b>Educação intercultural: dialogando com as diferenças e construindo alternativas educativas para a indisciplina discente</b> Santos, Rosane, y Queiroz, Paulo .....	275
<b>O atendimento a jovens em conflito com a lei no Brasil: números de um desastre</b> Cotrim, Edmar.....	278
<b>Entre lo curricular y lo personal: la importancia de las transiciones escolares en la vida de las adolescentes inmigrantes</b> Rodrigo, Monia, Fernández-Larragueta, Susana, y Lázaro, Marie-Noëlle .....	280
<b>Las dificultades de nominación en alumnos disléxicos de 1.º de la ESO</b> Outón, Paula, Núñez-García, Jesica, y García Docampo, Laura.....	282
<b>A educación física: materia clave para a inclusión</b> González Piñeiro, Cristina, y Sampedro Ferreiro, Beatriz.....	284
<b>Atención a la diversidad y educación inclusiva desde la perspectiva de l@s líderes universitarios: arguyendo entre nociones de equidad, grupos protegidos, meritocracia, normalización y estigmatización</b> Agrela Romero, Belén, y Grande Gascón, M.ª Luisa.....	286
<b>Sociedades Post-Seculares y Educación Religiosa. Nuevas Vías de Comprensión Recíproca</b> Luque, David .....	288
<b>Refugiados y educación superior en Alemania, España, Francia, Grecia e Italia</b> Neubauer Esteban, Adrián.....	290
<b>La aproximación interdisciplinar a las dificultades de lecto-escritura en la Educación Secundaria: experiencia del grupo de trabajo de Detección e Intervención en Dislexia del IES Xulián Magariños 2017-2020</b> López Sánchez, María, Galdo Leal, Cristina, y Castro Romero, Natalia .....	292
<b>Programa de intervención educativa basado en el neurodesarrollo. La llave para abordar la diversidad del alumnado</b> López, Helena .....	294
<b>Diseños Curriculares Inclusivos y Personalizados a través de Aplicaciones Virtuales: Pilotaje del Proyecto Europeo DEPIT</b> Villaciervos Moreno, Patricia, y De Pablos Pons, Juan .....	297
<b>Las prácticas de inclusión en el espacio de la formación de los docentes</b> Fracca, Carina Silvia.....	299
<b>Percepción de los estudiantes, según la rama de conocimiento, sobre la importancia del lenguaje inclusivo en diferentes ámbitos universitarios</b> Verdugo-Castro, Sonia, Ruedas Caletrio, Jesús, y Sánchez-Gómez, M.ª Cruz .....	301
<b>Currículo y diversidad sociocultural en la formación inicial de profesorado</b> García-Goncet, Daniel, y Vigo Arrazola, Begoña.....	303
<b>Fortalezas para la inclusión: Aprendiendo con maestros y maestras de Educación Infantil</b> Orozco, Inmaculada .....	306
<b>Educación a distancia: Aportes para la inclusión educativa y social en educación superior</b> Giménez, Salvadora, y Alarcón Villalobos, Yvonne .....	308
<b>Educación en espacios sociales transnacionales</b> Mancila, Iulia, y Soler García, Caterí.....	310
<b>Nuevos retos, nuevas respuestas educativas. Una experiencia de ApS en el grado de educación social</b> Longueira Matos, Silvana, y Mariño Fernández, Raquel .....	312



<b>Educación para el desarrollo y la ciudadanía global a través de los materiales didácticos</b>	
Longueira Matos, Silvana, y Valladares de Vera, Tamara .....	314
<b>Las mujeres refugiadas en Europa. Qué variables sociodemográficas explican la integración</b>	
Núñez-García, Jesica, y Lorenzo Moledo, Mar .....	316
<b>Transformación en torno al apoyo para una escuela inclusiva y justa en futuros docentes</b>	
Vigo-Arrazola, María Begoña, Blasco Serrano, Ana Cristina, y Dieste Gracia, Belén .....	318
<b>OER Town: Un proyecto europeo por la inclusión a través de la gamificación</b>	
Apaolaza-Llorente, Dorleta, Orcasitas-Vicandi, María, y Dosil, María .....	321
<b>Formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria. Una experiencia centrada en la atención a la diversidad</b>	
García Rodríguez, María Luisa, Mata Rubio, Nieves, y Vidal Román, Ana Patricia .....	323
<b>Evaluación de culturas, políticas y prácticas inclusivas entre el profesorado de la universidad de Cuenca-Ecuador</b>	
Clavijo Castillo, Ruth Germania, y Bautista Cerro, María Josefa .....	325
<b>La repercusión del TDAH en el ámbito académico y social</b>	
Álvarez de Godos, María, y Ferreira, Camino .....	327
<b>Escuela resiliente en contextos socioeconómicamente desafiantes: ¿transformación o recuperación? Un estudio de caso</b>	
Moreno Medina, Irene .....	329
<b>Escuelas en contextos socioeconómicamente desafiantes. Una mirada desde la Justicia Social</b>	
Moreno Medina, Irene .....	332
<b>Living Labs: revisión sistemática de la literatura de la producción científica en ciencias sociales</b>	
Martín García, Antonio Víctor, Gutiérrez Pérez, Bárbara Mariana, y Martín Lucas, Judith .....	334
<b>Implementación de programas de lenguas de origen en Cataluña: una mirada desde dentro</b>	
Codana, Astrid, y Pamies, Jordi .....	336
<b>Lenguas de origen y educación en Europa: una revisión sistemática</b>	
Codana, Astrid, Sánchez-Martí, Angelina, y Pamies, Jordi .....	338
<b>Capacitación de los futuros docentes del s. XXI para el logro del enriquecimiento a través de la diversidad y la inclusión social: una propuesta cross-learning de alcance transcultural</b>	
Pozo-Rico, Teresa, Gilar-Corbi, Raquel, y Castejón Costa, Juan Luis .....	341
<b>Beneficios de la participación social en el desarrollo de la competencia intercultural de estudiantes internacionales</b>	
Aguirrezábal Gago, Ana Lucía, y Rodríguez-Izquierdo, Rosa M. ....	343
<b>Los medios de comunicación y la inclusión social de las personas con TEA</b>	
Sanz-Cervera, Pilar, Lacruz-Pérez, Irene, y Gómez-Marí, Irene .....	345
<b>Nuevos retos en la pedagogía intercultural ante el Covid-19. El caso de la UVI Huasteca</b>	
Guerrero-Bocanegra, Borja, y Toribio Torres, Jacinta .....	347
<b>Violencia entre parejas de adolescentes. Análisis de resultados iniciales en un centro educativo</b>	
Morales Yago, Francisco José, Lozano Martínez, Josefina, y Castillo Reche, Irina Sherezade .....	350
<b>Crear comunidad y construir el aprendizaje: claves para la democracia en las escuelas</b>	
Belavi, Guillermina .....	353
<b>La “inclusión educativa” como concepto problemático desde la crítica teórico-social</b>	
Sorondo, Juana .....	356
<b>A adecuación dos currículos das materias das áreas de Historia, Filosofía e Ética na Educación Primaria e Secundaria ante o desafío da diversidade e a inclusión social</b>	
Barreiro Mariño, Manuel .....	358
<b>O ensino de Historia ante o desafío da diversidade e a inclusión social</b>	
Barreiro Mariño, Manuel .....	360
<b>Matrícula femenina en los estudios de Pedagogía en Educación Física en Chile. Un análisis desde la perspectiva de género</b>	
Matus, Carlos, y Cornejo, Miguel .....	362
<b>Proyecto de promoción socio-educativa para madres en riesgo de exclusión a través de la experiencia de su entorno</b>	
Palafox, Katya, Rojas, Dayana, y Sepúlveda, Mónica .....	364
<b>Educación inclusiva en la Universidad a través del proyecto Solidaris como contexto de desarrollo de Educación para el Desarrollo Humano Sostenible. Una visión compleja desde la Educación Ambiental</b>	
Valderrama-Hernández, Rocío, Limón-Domínguez, Dolores, y Alcántara-Rubio, Lucía .....	367



<b>El desafío de la Pedagogía Intercultural en la articulación de las identidades de los migrantes</b> Brito Tavares, Kateline de Jesus, y Rodríguez Gil, Alexandra Miroslava.....	370
---	-----

### Pósteres

<b>Educación e investigación en contextos complejos: valoración de la diversidad infantil</b> Fermín González, Marlene .....	373
<b>Construcción de ambientes escolares que favorecen la convivencia entre adolescentes</b> Mendoza Suárez, Yareli, y De la Riva Lara, María de Jesús.....	376
<b>Caracterización del alumnado con NEAE según la percepción de las familias en la Región de Murcia</b> Carmona Sáez, Patricia, Parra Martínez, Joaquín, y Gomariz Vicente, María Ángeles.....	378
<b>La inclusión del alumnado con discapacidad en las aulas universitarias: Percepción del grupo de iguales</b> Zamora Rodríguez, Elisa Teresa, García Antelo, Beatriz, y Pérez Méndez, Luis Fernando .....	381
<b>Sensibilización del profesorado universitario ante la inclusión del alumnado con discapacidad en las aulas</b> Abeal Pereira, Cristina, Agrafojo Fernández, Javier, y García Antelo, Beatriz.....	383
<b>A legislação penal brasileira voltada para crianças e adolescentes: da Doutrina da Situação Irregular à Doutrina da Proteção Integral</b> Cotrim, Edmar.....	385
<b>Plan de refuerzos de instituto rural con población inmigrante</b> Gómez, María Del Carmen, y Olveira, María Esther.....	387

### Línea 3

#### La innovación y el cambio educativo. Avances y resistencias

### Simposios

<b>Un modelo integrador de composición de textos escritos para todas las etapas y áreas curriculares</b> Outón Oviedo, Paula (Coord.).....	391
<i>PONENCIA 1. Un modelo integrador de composición de textos escritos para todas las etapas y áreas curriculares</i> Outón Oviedo, Paula, y Suárez Yañez, Andrés .....	393
<i>PONENCIA 2. Implementación del currículo de composición de textos escritos en un centro educativo completo</i> Pinaque, María Isabel, y Suárez Yañez, Andrés .....	395
<b>Aprendizaje Servicio (Aps). Redes de colaboración Universidad-Comunidad</b> Rodríguez Izquierdo, Rosa María (Coord.).....	397
<i>PONENCIA 1. Formación en Aps en las Titulaciones de Grado de la UCM. Revisión de los Programas de Primer Curso</i> Carrasco Temiño, María Aranzazu, y Belando Montoro, María R. ....	398
<i>PONENCIA 2. Tejiendo redes a través de la Innovación e Investigación responsable en Aprendizaje Servicio en la Universidad de Cádiz</i> García García, Mayka, Benítez Gavira, Remedios, y Sánchez Calleja, Laura.....	400
<i>PONENCIA 3. Redes de colaboración con Entidades Sociales e Instituciones Educativas para formar Profesionales de la Educación competentes y comprometidos: La experiencia de la Oficina de Aps de la Facultad de Educación de la UB</i> Escofet Roig, Ana, Rubio Serrano, Laura .....	402
<i>PONENCIA 4. Redes de colaboración universidad-comunidad: la perspectiva de los agentes sociales comunitario</i> Rodríguez-Izquierdo, Rosa M. ....	404
<b>Lo público y lo pedagógico, entre la política y la educación</b> Prieto Egido, Miriam (Coord.).....	406
<i>PONENCIA 1. El castillo de Kafka como metáfora de la relación “política educativa – profesional de la educación”</i> Sánchez Rojo, Alberto.....	408
<i>PONENCIA 2. La educación en la esfera pública: una conversación entre la tradición liberal y la pedagogía crítica</i> Fernández-González, Noelia, y Prieto Egido, Miriam.....	410
<i>PONENCIA 3. Privatizar la educación privatizando sus finalidades</i> Thouilliez, Bianca .....	412



**La formación de los docentes de la educación infantil y primaria ante el reto de una educación inclusiva**

Monzó Martínez, Anna (Coord.).....	414
<i>PONENCIA 1. Formación inicial del docente de Educación Infantil y Primaria ante la inclusión, el Diseño Universal de Aprendizaje, la desigualdad digital, la brecha social y digital</i>	
Martínez-Agut, M. Pilar, Gallardo Fernández, Isabel María, y Bellver Moreno, M.ª Carmen .....	416
<i>PONENCIA 2. Orientación hacia el liderazgo y empoderamiento del docente en el marco de una educación inclusiva</i>	
Monzó Martínez, Anna, Taberner Perales, Encarna, y Barceló López, Concha .....	418
<i>PONENCIA 3. Creatividad e inclusión en la formación del Profesorado de Educación Infantil y Primaria</i>	
Bellver Moreno, M.ª Carmen, Martínez-Agut, M.ª Pilar, y Gallardo-Fernández, Isabel M.ª .....	420
<i>PONENCIA 4. Elaboración de un plan acogida y acompañamiento docente desde el liderazgo educativo en el contexto de la escuela rural</i>	
Taberner Perales, Encarna, Monzó Martínez, Anna, y Barceló López, Concha .....	422

**¿Tiene sentido un sistema acceso a la profesión tipo MIR para ser docente? Los procesos de iniciación a la docencia como elemento de innovación y transformación de la formación inicial docente**

Oliver Trobat, Miquel F. (Coord.) .....	424
<i>PONENCIA 1. Conceptualización de los procesos de iniciación a la docencia. Una mirada internacional</i>	
Jover Olmeda, Gonzalo, Prats Gil, Enric, y Senent Sánchez, Joan Maria .....	426
<i>PONENCIA 2. Propuesta de acceso a la profesión docente (APD) de la Conferencia de Decanos/os de Educación</i>	
Fernández Morante, M. Carmen, De Pro Bueno, Antonio, y Sanz Arazuri, Eva .....	428
<i>PONENCIA 3. Propuesta de proceso de iniciación a la docencia del Grupo Palma</i>	
Oliver Trobat, Miquel F., Sureda Negre, Jaume, y Spano Figueroa, Gabriela .....	430
<i>PONENCIA 4. La necesidad del trabajo colaborativo entre administración educativa, universidades y organizaciones de docentes en los procesos de iniciación a la docencia</i>	
Martínez Martín, Miquel, Ametller Leal, Jaume, y Marin Blanco, Ana .....	432

**Educación la expresión artística desde la perspectiva de género**

Alvariñas-Villaverde, Myriam (Coord.).....	434
<i>Ponencia 1. Hacia una mirada divergente de las artes visuales en la infancia desde perspectiva de género</i>	
Martínez-López de Castro, Rut.....	435
<i>PONENCIA 2. Expresión corporal y género: buenas prácticas en didáctica de la Educación Física</i>	
Alvariñas-Villaverde, Myriam.....	437
<i>PONENCIA 3. Experiencia de formación en género a través del arte: el cancionero infantil</i>	
Domínguez-Lloria, Sara.....	439
<i>PONENCIA 4. Drama como recurso didáctico para el desarrollo de igualdad</i>	
Fernández-Aguayo, Sara.....	441

**Herramientas digitales y espacios virtuales para la innovación y mejora en la experiencia universitaria**

Reyes Ruiz de Peralta, Natalia (Coord.) .....	443
<i>PONENCIA 1. Buenas prácticas digitales y gestión de la comunicación en la docencia</i>	
García Ibáñez, Manuel, Ruiz Pleguezuelos, Rafael, y Roura Redondo, Raúl .....	445
<i>PONENCIA 2. Herramientas digitales para la docencia: Learning Management System (LMS), Google Workspace y videollamada</i>	
González Quiñones, Juan José, Montiel López, Pablo, y Ballesta Claver, Julio.....	447
<i>PONENCIA 3. Innovación en las herramientas digitales: orientación, inclusión y nuevas propuestas</i>	
Huertas Delgado, Francisco Javier, Cobo Enríquez de Luna, Enriqueta, y Lozano Gutiérrez, Vanessa .....	449
<i>PONENCIA 4. La Red como espacio de innovación docente y transferencia</i>	
Reyes Ruiz de Peralta, Natalia, y Huertas Delgado, Javier.....	451

**Comunicaciones**

**La evolución de las ideas del alumnado a partir de la innovación: una experiencia universitaria en tiempos de COVID-19**

Espino Peñate, Esperanza del Rocío, Ojeda Pérez, Mónica, y Del Rey Alamillo, Rosario .....	454
--	-----

**Innovación y cambio en contextos educativos desde una perspectiva de género**

Soler Campo, Sandra.....	456
--------------------------	-----



<b>Luces y sombras del Programa de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos en la Comunidad de Madrid. Un estudio sobre las percepciones de las familias</b>	
Hidalgo, Nina, y Graña, Raquel .....	458
<b>Retos en el diseño por competencias del Máster de Formación de Profesorado. Valoración y percepciones de estudiantes, profesorado y coordinadores</b>	
Martín-Romera, Ana, y Ruíz-Requies, Inés .....	460
<b>¿Metodologías innovadoras o recicladas? Gamificación para personas con discapacidad intelectual</b>	
Belmonte, María Luisa, García-Sanz, Mari Paz, y Galián Nicolás, Begoña .....	462
<b>Aturuxo Films. Alfabetización cinematográfica: didáctica y procesos creativos</b>	
Clavero, Sergio .....	465
<b>Ecologías del aprendizaje para la promoción de la igualdad de género a través del Teatro Aplicado a la Educación: un estudio de caso en FP</b>	
Pradena García, Yasna Patricia, Anguita-Martínez, Rocío, y Fernández-Rodríguez, Eduardo .....	467
<b>El aprendizaje de la estadística entre docentes en formación y estudiantes de Secundaria: el vídeo como puente de aprendizaje</b>	
Arteaga-Martínez, Blanca, y Tolmos Rodríguez-Piñero, Piedad.....	469
<b>El itinerario de la construcción de mundos y existencias mejores. Una experiencia de Aprendizaje-Servicio con estudiantes de Educación Social de la Universidad de Córdoba</b>	
Gil del Pino, Carmen, Torres Díaz, M. <sup>a</sup> Luisa, y Copé Gil, María .....	471
<b>Las actitudes de los estudiantes del máster del profesorado de secundaria de la Universidad Católica de Valencia ante rasgos de excelencia técnicos</b>	
Mula Ballester, Natalia, Ballester Pont, Lucía, y Mula Benavent, José Manuel.....	474
<b>Apostar por la innovación en las metodologías de enseñanza necesita de un cambio paradigmático en Ecuador: desde la concepción del docente hacia el aprendizaje del estudiante</b>	
Guamán, Bertha, Sánchez, Purificación, y Calatayud, Amparo .....	476
<b>Aulas que relatan su vida: promoviendo la participación desde la indagación narrativa visual</b>	
Fernández-Díaz, Elia, Rodríguez-Hoyos, Carlos, y Calvo Salvador, Adelina.....	479
<b>Significados y representaciones de docentes de educación media sobre los jóvenes: andamios y diques para la innovación y el cambio educativo</b>	
De la Cruz Flores, Gabriela, y Paredes Dávila, Hilda .....	481
<b>Percepciones de un inspector de educación sobre sus tareas y responsabilidades profesionales</b>	
Doural García, Andrea Carme, González Sanmamed, Mercedes, y Santos Caamaño, Francisco José.....	483
<b>Envejecimiento Activo y Los Programas Universitarios para Mayores: estudio sobre la percepción de los participantes</b>	
Murciano Hueso, Alicia, Martín García, Antonio Víctor, y Torrijos Fincias, Patricia.....	485
<b>La participación en la educación infantil: innovar para construir calidad(es)</b>	
Monje Marín, Jennifer, y Novella Cámara, Ana M. ....	489
<b>Promoción de la educación ambiental para el sector educativo del nivel primaria realizado por los docentes en funciones administrativas que laboran en la Delegación Regional de Servicios Educativos en Tlapa de Comonfort, Guerrero, México</b>	
Vivar, Edith.....	492
<b>Comparación del perfil, parámetros e indicadores para los docentes de primaria en México con los marcos para la buena enseñanza de Danielson, Chile y Perú</b>	
Gutiérrez Anguiano, Nancy Noemí, y Medrano Gallegos, Viviana .....	494
<b>La innovación en la escuela rural. Computación en la Nube para la comunidad escolar conectada</b>	
Rodríguez Malmierca, María José, y Cebreiro López, Beatriz.....	496
<b>Acompañar en los procesos de enseñanza y aprendizaje en un aula de educación infantil desde la Orientación Educativa</b>	
Moreno Parra, Jesús Javier, y Soler García, Caterí .....	498
<b>Diseño de espacios de aprendizaje a partir de procesos participativos</b>	
Bautista Pérez, Guillermo, López Costa, Marta, y Escofet Roig, Anna .....	500
<b>Prácticas y percepciones del profesorado de Música y Educación Plástica, Visual y Audiovisual: innovación docente y contextualización curricular en ESO</b>	
Monge, Carlos, Gómez, Patricia, y López, David .....	503



<b>Percepciones y prácticas docentes sobre el uso de videojuegos como herramienta educativa: estudio de un caso</b>	
Gómez, Patricia, Monge, Carlos, y Del Castillo, Héctor .....	505
<b>Los premios como reconocimiento a la enseñanza y su influjo sobre el profesorado: ejemplos de las complejas relaciones público-privadas en materia de educación</b>	
Cabadas, Virginia, Piñana, Elena, y Thoilliez, Bianca .....	507
<b>El aprendizaje basado en proyectos en la formación de maestras de educación infantil. El proyecto “De mayor quiero ser esencial”</b>	
Villamor Fraiz, Maruxa, Vidal Pérez, Irene, y Armas Castro, José .....	509
<b>¿Quiénes son los futuros educadores bilingües? un análisis transversal en la Universidad Complutense</b>	
Gálvez, Beatriz, y Fuentes, Juan Luis .....	511
<b>Revisión bibliográfica sobre las percepciones del profesorado en cuanto a la relación familia-escuela en la última década</b>	
Hervella Fariñas, Diego .....	514
<b>Condicionantes para el desarrollo de la ética organizacional en las escuelas de Catalunya</b>	
Colorado Ramírez, Sara, y Gairín Sallán, Joaquín .....	517
<b>Música y Ciencias Sociales en el Grado de Maestro en Educación Primaria: innovando desde las artes en el espacio urbano</b>	
Cruz Rodríguez, Javier, y Gómez-Gonçalves, Alejandro .....	519
De León Perera, Cristo José .....	519
<b>La Competencia Digital Docente en los grados de educación. La perspectiva del profesorado universitario</b>	
Mercader, Cristina .....	521
Bosco-Paniagua, Alejandra .....	521
<b>¿Incluye el currículo español la educación para la conciencia de muerte?</b>	
Rodríguez Herrero, Pablo, y Sánchez-Huete, Juan Carlos .....	523
<b>Presencia del concepto muerte en constituciones, leyes educativas y diseños curriculares de España (1812-2013)</b>	
Sánchez Huete, Juan Carlos, y Rodríguez Herrero, Pablo .....	525
<b>La inclusión del tema de la muerte en los currícula de las distintas comunidades autónomas</b>	
Ransanz Reyes, Elisabet, y De Miguel Yubero, Victoria .....	527
<b>¿Quieren los profesores una educación que incluya la muerte?</b>	
De la Herrán, Agustín, y Serrano, Bianca Fiorella .....	529
<b>¿Quieren los padres y madres una educación que incluya la muerte?</b>	
Serrano, Bianca Fiorella, y De la Herrán, Agustín .....	531
<b>Propuesta metodológica de Pedagogía de la muerte: recursos didácticos para incluir la muerte en el aula en todas las etapas educativas</b>	
De Miguel Yubero, Victoria, y Ransanz Reyes, Elisabeth .....	533
<b>Preparación para el cambio, liderazgo y mejora escolar: revisión de literatura y proyecciones para la investigación</b>	
De la Vega, Luis Felipe .....	535
<b>The ICT coordinator, a leader who strengthens the educational innovation processes</b>	
Rojas Morales, José María .....	537
<b>Prácticas coeducativas innovadoras en Cataluña: Factores de éxito y retos</b>	
Gavaldà Elias, Xenia, Caravaca Hernández, Alejandro, y Llos Casadellà, Berta .....	539
<b>Analizando la codocencia como práctica inclusiva</b>	
Gayol Rodríguez, Lucía, y Sandoval Mena, Marta .....	541
<b>Los grupos focales como herramienta educativa</b>	
Rodríguez-Debarriba, María-Luisa, Nieto-Casado, Francisco J., y Sánchez-Jiménez, Virginia .....	543
<b>La docencia compartida: una propuesta de inclusividad que beneficia al alumnado y al profesorado</b>	
Triana Teherán, Edwin José .....	545
<b>Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en futuros docentes, un estudio longitudinal</b>	
Rodríguez-Quintana, Esther, y Plangger, Lea .....	548
<b>Flipped classroom en educación superior. El papel del profesorado ante esta metodología</b>	
Rodríguez Jiménez, Carmen, Ramos Navas-Parejo, Magdalena, y Berral Ortiz, Blanca .....	551
<b>Fortalecimiento en la formación del profesorado de educación infantil: una experiencia chilena</b>	
Figuerola Vargas, Andrea .....	553



<b>A Formación inicial docente e innovación curricular en Chile: modelos educativos y definiciones institucionales para la construcción del ser docente</b>	
Figueroa Vargas, Andrea, y Sánchez García, Ana Belén .....	556
<b>El papel de las metodologías activas en la inclusión educativa</b>	
Ramos Navas-Parejo, Magdalena, Rodríguez Jiménez, Carmen, y Martínez Domingo, José Antonio.....	559
<b>La Educación como un proceso de innovación – El Modelo Educativo del Doctorado No Escolarizado en Educación Superior y la investigación</b>	
Brieger Rocabado, Sonia Patricia, y Salazar Antequera, Ramiro .....	561
<b>Incorporación de los ODS en la docencia universitaria en la formación inicial y permanente del profesorado</b>	
García Tort, Enrique, y Monsalve Lorente, Laura .....	565

### Pósteres

<b>DLAB2: Aprendizaje digital más allá de las fronteras</b>	
Casal-Otero, Lorena, y Cebreiro López, Beatriz.....	568
<b>El territorio en juego. Una experiencia lúdica como estrategia didáctica</b>	
Gielen, Eric, Palencia-Jiménez, José-Sergio, y Moreno-Navarro, M. Salomé .....	570
<b>La comunicación profesorado-alumnado en el ámbito universitario: mensajería instantánea, correo electrónico, foro, red social o tutoría presencial?</b>	
Valcarce, Margarita, Castro González, María del Rosario, y Lamas Valcarce, Guillén .....	572
<b>Investigando a infância brasileira nos anos iniciais do ensino fundamental</b>	
Dos Santos Zwetsch, Patricia, y Dos Santos Zwetsch, Andrielle.....	574
<b>Percepción del profesorado universitario gallego sobre el proceso de implementación del Espacio Europeo de Educación Superior. Dos décadas de la Declaración de Bolonia</b>	
Regueira, Uxía.....	576
<b>La innovación educativa en entornos de FP de Galicia. Una aproximación a esa gran “des-conocida”</b>	
Mariño, Raquel, Barreira, Eva, y Rego, Laura .....	579
<b>A formação do pensamento científico/acadêmico e a construção da autonomia através da pesquisa</b>	
Silva, Marcelo.....	581

### Línea 4

#### Ecologías del aprendizaje en la era digital. Formación y Profesionalización en la sociedad del conocimiento

### Comunicaciones

<b>Los relatos personales como medio para investigar los contextos educativos</b>	
Rodríguez Illera, José Luis, Fuertes, Marc, y Galván, Cristina.....	585
<b>La gamificación para el desarrollo de los dominios personales de la capacidad emprendedora</b>	
Montoro Fernández, Elisabet, y Cárdenas Gutiérrez, Antonio Ramón.....	588
<b>Proyecto de colaboración interdisciplinar basado en nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC)</b>	
Mareque Leon, Francisco, Gutiérrez Moar, María del Carmen, y Varela Ulla, Carlos Manuel.....	590
<b>Nuevos horizontes en la investigación cualitativa de ecologías del aprendizaje digitales: el estudio netnográfico de comunidades transmedia en torno al podcast</b>	
Celaya, Iñaki, Naval, Concepción, y Arbués, Elena.....	593
<b>Utilização de Redes Sociais em processos formais e informais de aprendizagem: realidade e perspectivas identificadas por meio de levantamento de literatura</b>	
Moraes, Leizer, y Fraga Varela, Fernando .....	596
<b>Avances y resistencias del profesorado ante el uso del Smartphone y las redes sociales</b>	
Gutiérrez Ortega, Mónica, Fandos Igado, Manuel, y García Tamarit, Consuelo .....	598
<b>#Digital-Storytelling: formando para el aprendizaje de psicología social en educación superior</b>	
Mira Aladrén, Marta, Vilariño Vázquez, Manuel, y Martín Peña, Javier.....	600



<b>A creación de aplicaciones como motivación nas clases de Secundaria</b>	
Segura, Isabel.....	602
<b>The Digital and Socio-Civic (DIGISOC) Questionnaire</b>	
Peart, Mark, Cubo-Delgado, Sixto, y Gutiérrez-Esteban, Prudencia .....	604
<b>Entornos VUCA y Ecosistemas de Innovación en la enseñanza de las Ciencias Sociales y las Humanidades</b>	
Alonso García, David, y Jiménez Pablo, Esther.....	606
<b>Professional Learning Communities for Student Teachers: Possibilities according to the Erasmus+ TePinTeach Project</b>	
Sanchidrián Blanco, Carmen, Barrios Espinosa, María Elvira, y Theurl, Peter.....	608
<b>Gamificar ou ficar pelos games na aula de inglés no 1.º CEB?</b>	
Fortunato, Marta, Moreira, António, y Simões, Ana Raquel.....	611
<b>Evaluación del fenómeno del sexting: la educación en competencias digitales como estrategia clave</b>	
Alonso Ruido, Patricia, Rodríguez-Castro, Yolanda, y Martínez-Román, Rosana.....	613
<b>Concepciones y estrategias docentes en la escuela digital: ¿es innovación todo lo que reluce?</b>	
Pardo Baldoví, M. Isabel, Marín Suelves, Diana, y Vidal Esteve, M.ª Isabel.....	616
<b>Habilidades de autorregulación en nuevos escenarios para el aprendizaje: la influencia del pasado en el presente</b>	
Gewerc, Adriana, Rodríguez-Groba, Ana, y Martínez-Piñeiro, Esther.....	618
<b>El uso del portafolios electrónico como herramienta digital de aprendizaje y evaluación</b>	
Mentado Labao, Trinidad, y Serrat Antolí, Núria .....	621
<b>Acciones de formación e información en la lucha contra el plagio académico: percepciones y propuestas</b>	
Lorenzo Rey, Álvaro, y Gerpe Pérez, Enelina María .....	624
<b>Ecologías de aprendizaje para el desarrollo de la competencia docente en el área de creación de contenidos digitales</b>	
Souto-Seijo, Alba, Rodríguez-Machado, Eduardo, y Allande-Reyes, Zulema .....	626
<b>Promoción del pensamiento ético y el compromiso cívico en la formación inicial de educadores. Un estudio de caso en la Universidad Complutense de Madrid</b>	
Redondo-Corcobado, Paloma, y Martín-Ondarza Santos, María del Prado .....	629
<b>Las competencias STEM/STEAM en Educación Primaria: aplicabilidad práctica en alumnado de altas capacidades intelectuales</b>	
García Perales, Ramón, López Parra, Emilio, y Martín García, María Inés.....	631
<b>“La Comarca”, una experiencia transversal de aprendizaje basado en proyectos en la Universitat Politècnica de València</b>	
Gielen, Eric, Palencia-Jiménez, José-Sergio, y Roldan-Garrote, David .....	633
<b>Ecologías de Aprendizaje y competencias digitales informacionales en el profesorado de Educación Infantil</b>	
Estévez, Iris, Santos-Caamaño, Francisco, y López-Álvarez, Sandra.....	635
<b>Evolución de los programas de formación de los formadores para el empleo</b>	
Valcarce Fernández, Margarita.....	637
<b>Estadística y probabilidad en la educación primaria y en la educación secundaria obligatoria: análisis del currículo oficial, revisión bibliográfica y propuestas de aprendizaje digital en red implementadas con el paquete (libre) Learnr</b>	
Maurandi López, Antonio, y Castejón Mochón, José Francisco .....	639
<b>Análisis de las posibilidades de la evaluación digital en los proyectos STEM a través de una investigación evaluativa</b>	
Fernández de la Iglesia, Josefa Del Carmen, Fernández Morante, Carmen, y Latorre Ruiz, Enrique.....	644
<b>Webinars 360: Una Experiencia Formativa Transnacional de la Red Universitaria de Tecnología Educativa</b>	
Fernández-Olaskoaga, Lorea, Abella García, Víctor, y Villagrà Sobrino, Sara .....	646
<b>Las TIC en la etapa de educación infantil: análisis crítico de su uso en diferentes situaciones educativas</b>	
Alonso-Sainz, Enrique.....	648
<b>Incursión de las TIC en educación y particularización de la laboral docente a partir de la COVID-19</b>	
Manso, Jesús.....	650
<b>Identidades académicas neoliberales: evaluación y performatividad</b>	
Caballero Rodríguez, Katia, Mula Falcón, Javier, y Saura Casanova, Geo.....	653
<b>Divulgación del conocimiento científico a través de las TICs: desarrollo del blog PSICOPOSTS</b>	
Rodríguez-Debarra, María-Luisa, Nieto-Casado, Francisco J., y Sánchez-Jiménez, Virginia.....	655
<b>Las prácticas curriculares obligatorias en la formación inicial de profesores de educación básica: la relación entre universidad e instituciones educativas</b>	
Flaborea Favaro, Roberta.....	657



## Pósteres

### **Ecologías de Aprendizaje y competencia docente en el área de seguridad digital**

Estévez, Iris, González-Sanmamed, Mercedes, y Batista, Noelia.....660

## Línea 5

### **La educación en abierto: competencias, recursos y materiales**

## Comunicaciones

### **MimeTIC Communication: Image and word to promote environmental awareness and Open Government from the classrooms**

Porta, Anastasia .....664

### **Adquisición de competencias clave en primaria a través de un programa didáctico-musical**

Campollo Urkiza, Arantza, y Cremades Andreu, Roberto.....666

### **Prácticas profesionales en contextos de enseñanza a distancia: Competencias del tutor académico y del tutor profesional**

González-Fernández, Raúl, Martín-Cuadrado, Ana María, y Méndez-Zaballos, Laura.....668

### **Áudios e vídeo como reforço para os estudos de alunos do curso de serviço social**

Schuartz, Antonio .....670

### **Investigación sobre Educación Virtual, Inclusión y Diversidad: Una revisión sistemática de las publicaciones científicas (2007-2017)**

Fermín González, Marlene .....672

### **“Píldoras formativas” para la comunidad docente**

Villamor, Patricia, y Carpintero Molina, Elvira.....675

### **Diseño y validación de una guía para la evaluación de recursos educativos abiertos basada en el diseño universal de aprendizaje**

Ayuso-Delpuerto, Desirée, y Gutiérrez-Esteban, Prudencia .....677

### **Estudio sobre la formación en valores en el Grado en Educación Primaria de la Universidad de Extremadura**

Del Álamo Venegas, Juan José, Yuste Tosina, Rocío, y López Ramos, Víctor .....680

### **La autonomía en educación: Aproximación a una comprensión integradora y a su medición**

Fontán de Bedout, Laura.....682

### **Una aproximación a la ejemplaridad como frontera ético-pedagógica**

Ortega González, Eric .....685

### **Sentindo en feminino. A coeducación emocional na educación infantil**

Suárez Veiga, Rosa Esperanza, y Rodríguez Eiroa, Fátima .....687

### **Faros e Estacións. Viaxe a Ítaca**

Dosil Veites, María Manuela, Montero Sánchez, Jesús, y Mourellos Vidal, Carolina.....689

### **Análisis del discurso de los estudiantes que cursaron la asignatura Botánica Sistemática**

Rivero-Guerra, Aixa O., y Méric, Olivier.....692

### **Los ambientes educativos para el desarrollo crítico y activo de una ciudadanía democrática en las aulas de Educación Secundaria**

Fuentes, Concha, Ambros, Alba, y Sabariego, Marta .....694

### **Los museos abren en tiempos de pandemia. El caso del Museo Andaluz de la Educación**

Sanchidrián Blanco, Carmen, y Molina Poveda, María Dolores.....696

### **La evaluación formativa en la enseñanza de literatura inglesa en la modalidad de enseñanza a distancia**

Guerrero, Isabel, y Cerezo, Marta.....699

### **Diseño de proyectos socioeducativos con ApS y D.T. Una experiencia innovadora de buenas prácticas**

Cámara-Estrella, África M., Díaz-Pareja, Elena M., y Ortega Tudela, Juana M. ....701

### **La promoción de la Competencia Digital Docente en los grados en Educación Infantil y Primaria**

Mercader, Cristina, y Bosco-Paniagua, Alejandra .....704

### **El desarrollo de competencias cívico-sociales en la universidad. AUCE, un proyecto de dinamización educativa del Campus de Ourense**

Brea Castro, Millán .....706



**La mejora de la formación docente inicial en el aula virtual**

Matarranz García, María .....708

Pósteres

**Validación de un modelo teórico de la competencia Aprender a Aprender desde la perspectiva de los/as profesionales**

Riquelme Soto, Verónica, y Sahuquillo Mateo, Piedad .....711

**El uso que los alumnos le dan al material concreto en la resolución de problemas aditivos en un grupo de primer grado de educación primaria**

Rodríguez, Mónica, Domínguez, Adriana, y Ortiz, Osvaldo.....714

Línea 6

**Procesos de elaboración, gestión y transferencia del conocimiento educativo**

Simposios

**Remesas pedagógicas en las redes de la era pre-electrónica y mecanismos de viaje de las ideas de Rabindranath Tagore, Rafael Ramírez y Jiddu Krishnamurti**

Armenta Beltrán, Margarita (Coord.) .....718

*PONENCIA 1. Teoría educativa de Rabindranath Tagore y viaje de sus remesas pedagógicas en la era pre-electrónica*

Ibarra Aguirre, Enrique.....720

*PONENCIA 2. Remesas pedagógicas en las redes de la era pre-electrónica y los mecanismos de viaje de las ideas de Rafael Ramírez*

García, Héctor Manuel Jacobo.....722

*PONENCIA 3. Remesas pedagógicas en las redes de la era pre-electrónica y los mecanismos de viaje de las ideas de Jiddu Krishnamurti*

Armenta Beltrán, Margarita .....724

Comunicaciones

**La actitud hacia el medio marino y su conservación como predictor de las conductas medioambientales en escolares visitantes del Oceanográfico**

Márquez Baldó, Lidia, Orellana Alonso, Natividad, y Almerich Cervero, Gonzalo .....727

**Factor impacto, carrera profesional y nuevas identidades académicas**

Bolívar, Antonio.....730

**Aprendizaje Basado en Proyectos y Aprendizaje servicio como base para una Educación Física contextualizada, dinamizadora y verdaderamente competencial**

Salgado López, José Ignacio.....732

**El portafolio como herramienta pedagógica para el desarrollo de competencias personales en la educación superior**

Crespí, Paula, Gambarini, María Fernanda, y Muñoz, Soraya.....735

**Elaboração de instrumento de coleta de dados para compreensão quanto ao uso de Redes Sociais para aprendizagem: uma proposta de questionário multidimensional**

Moraes, Leizer, y Varela, Fernando .....738

**¿Por qué los profesores comparten conocimiento sobre su práctica?: una revisión sistemática sobre las comunidades de práctica**

Hernández-Soto, Roberto, Gutiérrez-Ortega, Mónica, y Rubia-Avi, Bartolomé.....740

**¿Qué posibilidades ofrece la Entrevista Motivacional en programas socioeducativos familiares preventivos?**

Quesada, Victoria, Pozo, Rosario, y Sánchez, Lidia.....742

**La Escuela de Gobierno (EG) como dispositivo de actualización profesional para funcionarios y equipos técnicos de los ministerios de educación de la Argentina y del MERCOSUR**

Montes, Nancy, y Cruzalegui, Inés .....745

**Lecturas emocionantes. Una experiencia de transferencia de conocimiento y trabajo colaborativo mediante un proyecto de ApS**

Gutiérrez Moar, María del Carmen, y Diz López, María Julia.....747

**Conjugando discursos y praxis: una experiencia cooperativa entre alumnado, centros de prácticas y universidad**

Pérez del Río, Rocío, Martagón Vázquez, Virginia, y Calvo León, Piedad.....750



<b>La preocupación educativa por el sentido de la vida en la producción científica reciente. Análisis descriptivo de la base de datos SCOPUS</b>	
Bermejo Fernández-Nieto, Javier .....	752
<b>Experiencia de formación de profesorado italiano a través del Doctorado en Educación de Universidad de Valencia</b>	
Donato, Donatella, Senent Sánchez, Joan María, y San Martín Alonso, Ángel .....	754
<b>A biblioteca, un laboratorio APS das emocións, diverso, inclusivo, vivo</b>	
Rodríguez Calvente, Carlos L., y Andrade Vallo, Manuel .....	756
<b>Un caleidoscopio en la mirada. La documentación pedagógica como experiencia formativa en la formación inicial docente</b>	
Fernández García, Isabel María.....	758
<b>Experiencias plástico-sonoras: un proyecto en la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora</b>	
Cruz Rodríguez, Javier, y Elías Sánchez, Miguel .....	760
<b>Mejora de la Transparencia de los Procesos de Garantía de Calidad en la Gestión de Reclamaciones a través de Estrategias de Comunicación y Difusión de Información a los Agentes Implicados</b>	
Rodríguez Quintana, Esther, y Serrano Gregorio, Lydia .....	762
<b>Radioteatro como herramienta para el Desarrollo Profesional Docente: una experiencia para el trabajo de comunidades profesionales</b>	
De la Vega, Luis Felipe .....	764
<b>Desafíos éticos de la investigación educativa sobre el profesorado con, desde y en Redes Sociales</b>	
Alonso-Sainz, Enrique, y Díaz Romanillos, Esther.....	766
<b>La creatividad pedagógica en la formación del profesorado</b>	
Urpi, Carmen, y Basanta, Carmen.....	769
<b>El diseño pedagógico de la Red de Centros Cívicos del ayuntamiento de Santiago de Compostela. De la ciencia a la empresa</b>	
Varela Ulla, Carlos Manuel, Mareque Leon, Francisco, y González Quinteiro, Ana .....	771
<b>Generando co-investigación en el método biográfico-narrativo: procesos de ética en el tratamiento de los datos</b>	
Cotán, Almudena.....	774

### Pósteres

<b>Contributos para pensar a extensão universitária: O caso da consultoria escolar</b>	
Correia, Miguel.....	777
<b>Condiciones laborales positivas y compromiso laboral de los docentes: una investigación para estudiar las prácticas de enseñanza</b>	
Addimando, Loredana, y Pepe, Alessandro .....	780
<b>Projetos de Ensino do Instituto Federal de Goiás: práticas inovadoras de ensino e aprendizagem no contexto brasileiro</b>	
Ramos De Resende Matos, Dalva, Gomes Barcelos Irigon, Oneida Cristina, y De Matos, Victor Fernando .....	783
<b>El uso de la infografía como herramienta pedagógica en el aula: análisis de la experiencia del trabajo social de la Universidad Complutense de Madrid</b>	
Muriel Saiz, María Mercedes, Arnal Sarasa, María, y Porto Zubieta, Tania.....	785
<b>Microlearning en la Educación Primaria. Creación de microvídeos para la enseñanza de la Educación Plástica</b>	
Martínez-Beceiro, María, y Tur-Ferrer, Gemma .....	788

### Línea 7

#### Liderazgo, calidad y educación en red

### Simposios

<b>Diseños alternativos en Planes de mejora educativos</b>	
Cantón Mayo, Isabel (Coord.).....	792
<i>PONENCIA 1. La importancia del buen diseño en la programación de planes de mejora. Visiones alternativas</i>	
Cantón Mayo, Isabel, Vázquez Fernández, José Luis, y García Martín, Sheila .....	794



<i>PONENCIA 2. Formación directiva como aspecto fundamental de calidad en una institución educativa y plan de mejora en liderazgo educativo</i>	
Tintoré Espuny, Mireia, y Parés Gutiérrez, Isabel .....	796
<i>PONENCIA 3. Planes de Mejora en contextos de acreditación en Chile y Ecuador</i>	
Barrios B., Nanci C.....	798
<i>PONENCIA 4. Diseño de mejora de la evaluación formativa apoyada en tecnología Kahoot</i>	
García Rodríguez, Marta Soledad, y Ferrero de Lucas, Elena.....	801
<b>Liderazgo en Instituciones Educativas</b>	
Castro Pais, María Dolores (Coord.).....	802
<i>PONENCIA 1. El liderazgo educativo desde una perspectiva de género</i>	
Castro Pais, M. <sup>a</sup> Dolores, Mosteiro García, M. <sup>a</sup> Josefa, y Porto Castro, Ana M. <sup>a</sup> .....	803
<i>PONENCIA 2. El liderazgo pedagógico en las instituciones educativas: Un estudio cuantitativo</i>	
Gento Palacios, Samuel, y López-Gómez, Ernesto .....	805
<i>PONENCIA 3. Dimensión formativa del liderazgo docente</i>	
Palomares Ruiz, Ascensión, y González Fernández, Raúl.....	807
<i>PONENCIA 4. Formación de líderes ante la glocalización y la complejidad</i>	
Medina Rivilla, Antonio, y Medina Domínguez, María C. ....	809
<b>Identidad profesional de la dirección escolar en el contexto español. Desarrollos de una nueva línea de investigación</b>	
Bolívar, Antonio (Coord.) .....	811
<i>PONENCIA 1. Investigar la identidad de los líderes. Visión global desde los estudios de caso realizados</i>	
Ritacco, Paola, y Ritacco, Maximiliano .....	813
<i>PONENCIA 2. La construcción de la identidad profesional de los directivos escolares en España. Un estudio de casos en la provincia de Cádiz</i>	
Amores Fernández, Francisco Javier .....	815
<i>PONENCIA 3. Liderazgo y género: directoras que afrontan el desafío de la mejora educativa en centros de especial dificultad</i>	
Cruz-González, Cristina .....	817
<b>Comunicaciones</b>	
<b>Liderazgos escolares para la construcción de comunidades comprometidas con la justicia escolar</b>	
Murillo, Javier F.....	820
<b>Una propuesta de innovación escolar en red: Eutopía</b>	
Alonso, Luciana.....	822
<b>Abordagens de resiliência em territórios de fronteira em Portugal: tipologias de trabalho em rede na promoção de percursos sociais e educativos de jovens</b>	
Marques da Silva, Sofia, Sampaio, Marta, y Pinheiro, Sara.....	824
<b>Estudio del proceso de acreditación del Máster en Psicopedagogía en España: Análisis de los resultados y valoración de las mejoras establecidas</b>	
Fernández-Cruz, Francisco José, Martínez-Zarzuelo, Angélica, y Fernández-Díaz, María José.....	827
<b>Cambios y elementos de mejora desde los procesos de verificación del Grado en Educación Infantil en universidades de la Comunidad de Madrid</b>	
Martínez-Zarzuelo, Angélica, Fernández-Cruz, Francisco José, y Fernández-Díaz, María José.....	830
<b>Análisis de Contenido de los Informes de Seguimiento de Títulos en la Universidad Complutense de Madrid: el Caso del Grado en Pedagogía</b>	
Gómez-del-Pulgar Cinque, Sandra, León Carrascosa, Víctor, y Rodríguez Mantilla, Jesús Miguel .....	832
<b>Estudio comparativo de los informes de seguimiento de las titulaciones de educación social y pedagogía en la UCM</b>	
León Carrascosa, Víctor, Gómez-del-Pulgar Cinque, Sandra, y Rodríguez-Mantilla, Jesús Miguel.....	834
<b>Pensar a qualidade das escolas em regiões de fronteira em Portugal: escolas resilientes e o papel das lideranças</b>	
Milheiro Silva, Ana, y Marques da Silva, Sofia.....	836
<b>El liderazgo educativo: conceptos y modelos de dirección en organizaciones educativas y sociales</b>	
Hernández-Carrera, Rafael Manuel, y Bautista-Vallejo, José Manuel .....	839



<b>Investigar el “liderazgo” de la dirección escolar (en España) desde la identidad profesional. Fundamentos y enfoques</b>	
Ritacco, Paola.....	841
<b>Prácticas deshonestas del alumnado universitario en la elaboración de trabajos académicos</b>	
Porto Castro, Ana M. <sup>a</sup> , Mosteiro García, M. <sup>a</sup> Josefa, y Gerpe Pérez, Enelina M. <sup>a</sup> .....	843
<b>Escritura académica. Detección de déficits en torno a una competencia transversal esencial</b>	
Balza, Irene, Encinas, M. <sup>a</sup> Carmen, y Zamalloa, Teresa .....	845
<b>Liderazgo y actividades complementarias de los estudiantes de Magisterio</b>	
De Prada, Elena, Mareque, Mercedes, y Pino-Juste, Margarita.....	847
<b>La labor de la inspección educativa: valoraciones del profesorado de Infantil y Primaria</b>	
Doural García, Andrea Carme, Souto Seijo, Alba María, y Rodríguez Machado, Eduardo.....	849
<b>Gestión de calidad y mejoramiento continuo a través del proceso colaborativo de alineamiento a los estándares de acreditación Latinoamérica</b>	
Jara, Jadira.....	851
<b>Diferencia de opiniones en función del sexo en el alumnado universitario sobre conductas de plagio</b>	
Ocampo Gomez, Camilo Isaac, y Castro Pais, María Dolores.....	853
<b>Escalas de distribución del liderazgo escolar: una perspectiva para su diagnóstico</b>	
Maureira, Oscar, y Garay, Sergio .....	855
<b>Los procesos de Verificación, Seguimiento y Acreditación de los títulos universitarios: Análisis del Grado en Maestro de Educación Primaria en las universidades de la Comunidad de Madrid</b>	
Congosto, Elvira.....	857
<b>Formación del profesorado para dinamizar la convivencia de los centros de Educación Primaria: una experiencia práctica</b>	
Gálvez Algaba, Andrés, y García González, Alfonso Javier .....	860
<b>A metodoloxía de ApS, unha oportunidade para a reflexión docente</b>	
Lobato García, Marga.....	862
<b>Diseño de plan formativo para los académicos de la automoción de Argentina, Brasil y México</b>	
Barrera-Corominas, Aleix, Díaz-Vicario, Anna, y Suárez, Cecilia Inés.....	865
<b>Liderazgo de los equipos directivos en los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones en Educación Superior</b>	
Ibáñez-López, Francisco Javier, Hernández-Pina, Fuensanta, y Monroy, Fuensanta.....	867
<b>Percepción de cambios de liderazgo distribuido en una muestra de centros escolares chilenos</b>	
Maureira, Oscar .....	869
<b>Lecciones aprendidas sobre liderazgo instruccional y distribuido en entornos b-learning</b>	
Gutiérrez-Santiuste, Elba, y Gallego-Arrufat, M. Jesús.....	872
<b>Educación en liderazgo para estudiantes universitarios: una propuesta de investigación</b>	
López González, Jorge, y Ortiz de Montellano, Salvador .....	874
<b>An emotionally intelligent educational direction</b>	
Rojas Morales, José María.....	877
<b>¿Qué prácticas de liderazgo se implementan en centros educativos de alta eficacia escolar? El caso de escuelas en contextos vulnerables en Aguascalientes, México</b>	
Peniche Cetzal, Rubi, y Ramón Mac, Cristóbal .....	879

## Línea 8

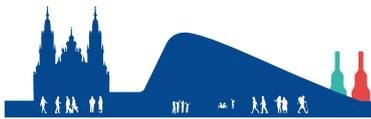
### La orientación educativa en un mundo conectado. Participación, inclusión y convivencia

#### Simposios

<b>La relación entre los centros educativos y las familias: participación y convivencia entre ambos agentes</b>	
Rodríguez-Ruiz, Beatriz (Coord.) .....	883
<i>PONENCIA 1. La participación de las familias en la AMPA, ¿cuestión de edad? Una década de estudios</i>	
Gomáriz Vicente, María Ángeles, Martínez-Segura, María José, y Parra Martínez, Joaquín .....	885



<i>PONENCIA 2. La relación entre el profesorado y las familias ante las dificultades académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria</i>	
Rodríguez-Ruiz, Beatriz, Martínez-González, Raquel-Amaya, y Ceballos-Vacas, Esperanza M. <sup>a</sup> .....	888
<i>PONENCIA 3. Evaluación formativa de un modelo de co-formación familias-docentes para la mejora de la comunicación y la participación</i>	
Hernández-Prados, M. <sup>a</sup> Ángeles, Galián-Nicolás, Begoña, y García-Sanz, M. <sup>a</sup> Paz.....	890
<b>La familia y el trabajo escolar en casa</b>	
Godás Otero, Agustín (Coord.) .....	892
<i>PONENCIA 1. ¿Qué es y no es la implicación familiar?</i>	
Fernández Rey, Elena .....	894
<i>PONENCIA 2. Percepción de la implicación parental y motivación académica en estudiantes de Primaria</i>	
Rodríguez, Susana.....	896
<i>PONENCIA 3. ¿Cómo actúan las familias implicadas?</i>	
Godás Otero, Agustín .....	898
<i>PONENCIA 4. La escuela pone los medios y nada más?</i>	
Negro Fernández, María del Carmen .....	900
<b>La participación de la infancia y la adolescencia. Buenas prácticas que promueven una ciudadanía activa, inclusiva y conectada</b>	
Sabariego, Marta (Coord.) .....	902
<i>PONENCIA 1. Itinerario educativo para la participación infantil y adolescente en la ciudad de Madrid</i>	
López González, Aitor, y Gil Jaurena, Inés .....	905
<i>PONENCIA 2. “Imaginemos nuestros barrios”. Proyecto para la promoción de la participación activa de la infancia y la adolescencia en el municipio de Sevilla</i>	
Romero Pérez, Clara, Ruiz Vera, María Manuela, y Parreño Garrido, Inmaculada.....	907
<i>PONENCIA 3. O deseño do patio escolar como medio para educar na participación: a experiencia do CEIP San Jurjo de Carricarte-A Coruña</i>	
Barba Núñez, María, y Pose Porto, Héctor.....	909
<i>PONENCIA 4. La participación infantil en la gobernanza municipal. Los Consejos Municipales de niñ@s y/o adolescentes en Cataluña</i>	
Novella Cámara, Ana María, Crespo i Torres, Ferran, y Esteban Tortajada, Marta Beatriz .....	911
<b>Comunicaciones</b>	
<b>Las competencias socioemocionales del orientador: una herramienta clave en la educación en red</b>	
Fernández Tilve, María Dolores, y Malvar Méndez, María Laura.....	914
<b>La asamblea de aula como práctica de participación infantil. La visión de maestros y maestras de centros de Educación Infantil y Primaria</b>	
García-Raga, Laura, Boqué Torremorell, María Carme, y Alguacil de Nicolás, Montserrat .....	916
<b>Buenas prácticas en la utilización del Centro de Simulación en Orientación Familiar como asignatura universitaria</b>	
Rivas, Sonia, y Beltramo, Carlos.....	918
<b>El papel de la familia en la formación de hábitos de consumo sostenible de los adolescentes de Cuenca, Ecuador</b>	
Palacios, María Dolores, Torio López, Susana, y Murga, M. <sup>a</sup> Ángeles .....	921
<b>Valorando la comunicación y coordinación en la atención integral del alumnado con enfermedades poco frecuentes</b>	
Fernández-Hawrylak, María, García Peral, Elisabet, y Alonso Martínez, Laura .....	923
<b>Aprendizaje-Alumnado con NEAE: familia y escuela</b>	
Parada Gañete, Ana.....	925
<b>A experiéncia do Programa “Insurgéncias: Práticas Sociais de Letramento” nas Casas Familiares Rurais do Baixo Sul da Bahia -Brasil</b>	
Almeida de, Joana .....	927
<b>Asociacionismo universitario salesiano. Una alternativa para la educación popular</b>	
Cárdenas, Juan, Torres Toukoumidis, Angel, y Álvarez-Rodas, Luis .....	929
<b>La coeducación en el Grado de Educación Infantil: un gran reto pedagógico</b>	
Idoiaga Mondragon, Nahia, y Araguas, Enara.....	932
<b>Tripulando a igualdade: Prevención das violencias machistas e fomento da igualdade de xénero desde a educación infantil</b>	
Vázquez Regueira, Helga .....	934



<b>Expedición á Antártida: Unha viaxe coeducativa</b>	
Vázquez Regueira, Helga .....	936
<b>La educación sexual ¿Herramienta para la promoción del desarrollo infantil?</b>	
Osa, Jone, Axpe, Inge, y Berciano, Ainhoa .....	939
<b>Los grados de educación como herramienta para promover procesos de aprendizaje coeducativos</b>	
Berciano, Ainhoa, Axpe, Inge, y Subinas, Ainhoa .....	941
<b>La educación social en el acogimiento en familia extensa en la ciudad de Madrid: problemáticas más comunes y estrategias de intervención</b>	
García Bermejo, Tania, Melendro Estefanía, Miguel, y Ruiz Corbella, Marta .....	943
<b>Satisfacción con la tutoría universitaria: un análisis comparado en la facultad de educación de la Universidad de Murcia</b>	
Martínez-Clares, Pilar, González-Lorente, Cristina, y Pérez-Cusó, Francisco Javier .....	946
<b>Agrupamientos multinivel como estrategia inclusiva para el aprendizaje</b>	
Vidal Esteve, M. <sup>a</sup> Isabel, y Pardo Baldoví, M. Isabel .....	948
<b>Violencia en la comunicación a través de medios tecnológicos en las relaciones de pareja adolescente</b>	
Soriano Ayala, Encarnación, y C. Cala, Veronica, y Dalouh, Rachida .....	950
<b>La orientación educativa como garantía de la equidad y la inclusión en educación</b>	
González-Benito, Ana, y Otero-Mayer, Andrea .....	952
<b>La orientación educativa como mecanismo de inclusión de jóvenes de retorno escolar en educación media</b>	
De La Cruz Flores, Gabriela .....	954
<b>Las asambleas escolares: una herramienta poliédrica en la organización curricular, en el desarrollo de las habilidades comunicativas y en la prevención y resolución de conflictos en los centros escolares</b>	
Hontañón, Borja, Martínez, Antonio, y Herrero, Raquel .....	957
<b>Tecnología Innovadora para el desarrollo de acciones de orientación de la carrera: Proyecto Careers</b>	
Ceinos Sanz, María Cristina, Fernández Rey, Elena, y Nogueira Pérez, Miguel Anxo .....	959
<b>¿Cómo toma las decisiones para la carrera el alumnado de Educación Secundaria?</b>	
Nogueira Pérez, Miguel Anxo, Ceinos Sanz, María Cristina, y Couce Santalla, Ana Isabel .....	962
<b>Inclusão de pessoas com deficiência e ensino superior: realidade diversa, horizonte comum</b>	
Molina, Rinaldo .....	964
<b>Los protocolos antiacoso escolar en España: Revisión y comparación por Comunidades Autónomas de los procesos de prevención y actuación contra el <i>bullying</i></b>	
Del Álamo Venegas, Juan José, Yuste Tosina, Rocío, y López Catalán, Blanca .....	966
<b>Ocio, acción sociocultural: promoción de participación social, redes de apoyo social y vecinal y cohesión social</b>	
Palasí Luna, Eva, Alonso Martínez, Hector, y Escribano Segura, Xavier .....	968
<b>El recreo como espacio activo para la integración. Un proyecto de intervención multicultural</b>	
Álvarez Muñoz, José Santiago, y Hernández Prados, Maria De Los Ángeles .....	970
<b>El apoyo a los estudiantes universitarios con discapacidad mediante unidades específicas de atención</b>	
Ferreira, Camino, y Benavides, Ester .....	972
<b>Necesidad de centros educativos referentes en atención a alumnos con problemas de salud mental en la Comunidad de Madrid</b>	
Perterguer Muñoz, Juan Antonio, y Perterguer Muñoz, María Del Pino .....	974
<b>La tutoría como recurso para la atención individual en la universidad</b>	
Viñuela, Yaiza, y Vidal, Javier .....	976
<b>Sistemas de apoyo y orientación destinados a estudiantes con discapacidad en las universidades españolas</b>	
Viñuela, Yaiza .....	978
<b>Educación inclusiva y competencia digital: retos de la Educación Superior en Europa</b>	
Cobo Enríquez de Luna, M. <sup>a</sup> Enriqueta, y Reyes Ruiz de Peralta, Natalia .....	980
<b>Educando emocionalmente en la diversidad: Propuesta práctica basada en el Diseño Universal para el Aprendizaje</b>	
Cotrina García, Manuel Joaquín, y Sánchez Ávila, María del Carmen .....	982
<b>Expectativas y competencias de adaptabilidad del alumnado de bachillerato en tránsito a la universidad</b>	
González-Benítez, Nicole , López Aguilar, David, y Álvarez-Pérez, Pedro Ricardo .....	984



<b>Entornos parentales, escuelas y grupos de WhatsApp. Hacia la definición de una tipología de los grupos</b>	
Canter, Claudina, Méndez, Stella Maris, y Olmos, Alicia .....	986

### Pósteres

<b>La Tutoría Formativa para la mejora del rendimiento académico</b>	
Da Re, Lorenza, y Gerosa, Andrea.....	989
<b>El trabajo en red desde el gabinete de orientación de un centro educativo</b>	
Mula Ballester, Natalia, Mula Benavent, José Manuel, y Ballester Pont, Lucía.....	991
<b>Percepciones de las familias del alumnado con Trastorno de Espectro Autista (TEA) durante la transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria en centros ordinarios</b>	
Becerril Galindo, Marta .....	993

### Línea 9

#### La evaluación como optimización educativa en la sociedad del bienestar

### Simposios

<b>Perfiles de acceso a la universidad en España y su impacto sobre el éxito académico</b>	
González Barbera, Coral (Coord.) .....	998
<i>PONENCIA 1. La estructura de las pruebas que dan acceso a la Universidad en España. Diferencias entre Comunidades Autónomas</i>	
Ruiz Lázaro, Judit, Gaviria Soto, José Luis, y Carpintero Molina, Elvira .....	1000
<i>PONENCIA 2. Efecto de la nota de admisión y la vocación en el rendimiento universitario</i>	
Arroyo Resino, Delia, Ruíz de Miguel, Covadonga, y Sánchez Munilla, María .....	1002
<i>PONENCIA 3. Perfil de los estudiantes de nuevo ingreso en la UCM: aplicación de Data Mining para el análisis de variables asociadas a su éxito académico</i>	
López Martín, Esther, Expósito Casas, Eva, y Asensio Muñoz, Inmaculada.....	1004
<i>PONENCIA 4. Efecto de la nota de admisión al grado y la vocación como predictores del rendimiento en el primer año de estudios universitarios con carácter asistencial.</i>	
Navarro Asencio, Enrique, Hurtado Martín, Marta, y Jiménez García, Eva.....	1006

### Comunicaciones

<b>De la ficción a la inclusión: construcción de identidades compartidas desde el museo y la escuela</b>	
Castro Fernández, Belén M.ª, y López Facal, Ramón.....	1009
<b>Um Estudo exploratório sobre a avaliação das aprendizagens de futuros educadores de infância e de professores do Ensino Básico</b>	
Ferreira, Carlos Alberto .....	1012
<b>La evaluación como mecanismo de autorregulación en la formación inicial de maestros</b>	
Rodríguez-Gómez, David, Muñoz Moreno, José Luis, y Georgeta, Ion.....	1015
<b>Validación de la Rúbrica Proficienciayin+E: Propiedades Psicométricas</b>	
Biencinto, Chantal, García-García, Mercedes, y Torrecilla, Sofía .....	1018
<b>A socialización infanto-xuvenil como condicionante na construción dunha comunidade igualitaria: deseño e avaliación dun programa formativo</b>	
Villar Varela, Milena.....	1020
<b>Avaliación diagnóstica da discriminación por diversidade sexual e de xénero entre o alumnado da USC</b>	
Villar Varela, Milena, y Barreiro Fernández, Felicidad.....	1022
<b>Rumbo hacia la evaluación universitaria como optimización auténtica para el aprendizaje. Estrategias para posibilitarla</b>	
Calatayud Salom, María Amparo.....	1024



<b>Esquemas de formación continua para directivos y docentes: evaluación del programa de Formación Situada implementado en la Argentina durante 2018</b>	
Toranzos, Lilia, Montes, Nancy, y Pinkasz, Daniel.....	1026
<b>¿La autonomía escolar fomenta la equidad educativa? Un modelo de moderación a partir de PISA 2015 en España</b>	
Martínez-Abad, Fernando, Gamazo, Adriana, y Rodríguez-Conde, María José.....	1029
<b>La evaluación de las competencias profesionales y las actitudes frente a la práctica basada en la evidencia</b>	
Sánchez Prieto, Lydia, y Pascual Barrio, Belén .....	1032
<b>Continuidades y rupturas en el desarrollo de una política sectorial: La evaluación educativa en la Argentina. 1993-2018</b>	
Toranzos, Lilia, Lanza, Hilda, y Schiffrin, Antonella.....	1035
<b>Evaluar desde, con y para la comunidad en la sociedad del bienestar. El caso de Platja d'Aro</b>	
Marzo Arpón, Teresa Eulalia, López, Paco, y Morata García, Txus.....	1038
<b>Una estrategia educativa efectiva para los estudiantes de ingeniería: la Tutoría Formativa</b>	
Clerici, Renata, y Da Re, Lorenza, y Gerosa, Andrea .....	1041
<b>Avaliació diagnòstica da discriminació por diversidade sexual e de xénero entre o PAS da USC</b>	
Méndez-Lois, María-José, y Permuy Martínez, Aixa .....	1043
<b>Los inspectores escolares en los procesos de cambio educativo. El caso uruguayo a la luz de la experiencia internacional (2005-2020)</b>	
Mancebo, María, y Romero, Margarita.....	1045
<b>Investigación evaluativa sobre un programa educativo que trata el cambio climático</b>	
Velasco-Martínez, Leticia-Concepción, Martín-Jaime, Juan-Jesús, y Tójar-Hurtado, Juan-Carlos.....	1047
<b>Evaluación de los sistemas educativos: aportaciones de los Análisis de Redes</b>	
Álvarez Díaz, Marcos, Fernández Alonso, Rubén, y Fonseca Pedrero, Eduardo .....	1050
<b>Validación de la prueba ECODIES para la evaluación de competencias digitales de estudiantes de Educación Obligatoria</b>	
Casillas-Martín, Sonia, Cabezas-González, Marcos, y García-Valcárcel Muñoz-Repiso, Ana .....	1053
<b>Consecuencias de la evaluación del profesorado universitario: Revisando la literatura</b>	
Mula Falcón, Javier, y Caballero, Katia .....	1056
<b>Dominio muestral de la Educación Parental Positiva</b>	
Besga-Zunzunegui, Silvestre, y Pérez-González, Juan Carlos .....	1058

## Pósteres

<b>Evaluación de proyectos inclusivos. Retos en su medición</b>	
Torrecilla Manresa, Sofía .....	1061
<b>Realidades diversas y horizontes comunes en la evaluación de la Personalidad Eficaz en personas con discapacidad física</b>	
Cedeira, Jesús Manuel .....	1063
<b>Evaluación del impacto social en los escolares que visitan el Oceanogràfic</b>	
Fuentes Rodríguez, Tamara, Orellana Alonso, Natividad, y Díaz-García, María Isabel.....	1065

## Línea 10

### Educación, desarrollo personal y procesos de aprendizaje

## Simposios

<b>La educación emocional en el siglo XXI</b>	
Méndez Lois, María José (Coord.).....	1070
<i>PONENCIA 1. Las competencias emocionales del alumnado de 1.º ciclo de la educación primaria</i>	
López Cassá, Elia, Ros Morente, Agnés, y Filella Guiu, Gemma .....	1072
<i>PONENCIA 2. Programa gamificado para la gestión emocional en educación primaria</i>	
Pérez Escoda, Núria, Ros Morente, Agnés, y López Cassá, Elia .....	1074
<i>PONENCIA 3. EmocionadXs: una experiencia de coeducación de las emociones y los sentimientos en Educación Secundaria</i>	
Permuy Martínez, Aixa, y Berastegui Martínez, Jon .....	1076



<i>PONENCIA 4. Educación emocional y enfermedad infantil: investigación e intervención en contextos pediátricos</i> García Docampo, Laura, Santos Rego, Miguel, y Méndez Lois, María José.....	1078
<b>Formación de la identidad emprendedora. Dimensión personal y aprendizaje en redes</b>	
Bernal Guerrero, Antonio (Coord.) .....	1080
<i>PONENCIA 1. La identidad emprendedora, clave para el futuro: Algunos atributos educativos</i> Díaz de Alda, Arantxa Azqueta, Montero-Pedreira, Ana M. <sup>a</sup> , y Montoro Fernández, Elisabet.....	1082
<i>PONENCIA 2. Estructura reticular del potencial emprendedor. Bases para la creación de redes formativas de identidad emprendedora</i> Bernal Guerrero, Antonio, y Peris Cancio, José Alfredo.....	1084
<i>PONENCIA 3. Inteligencia emocional y su influencia en la intención emprendedora de los jóvenes. Importancia de las redes formativas</i> Escolar Llamazares, María del Camino, y Ruíz Palomo, Esther .....	1086
<i>PONENCIA 4. Los entornos personales de aprendizaje (PLE) y la competencia emprendedora</i> Cárdenas Gutiérrez, Antonio Ramón, y De la Torre Cruz, Tamara .....	1088
<b>Deberes escolares: una realidad que no entiende de extremos</b>	
Regueiro, Bibiana (Coord.) .....	1090
<i>PONENCIA 1. Enfoques de trabajo con los deberes y calificaciones académicas</i> Rodríguez Llorente, Carolina, Regueiro, Bibiana, y Vieites, Tania .....	1091
<i>PONENCIA 2. Tiempo y gestión del tiempo en la realización de los deberes escolares</i> Piñeiro, Isabel, Díaz Freire, Fátima María, y Tuero Herrero, Ellián .....	1093
<i>PONENCIA 3. Recompensas parentales y ansiedad con los deberes</i> Vieites, Tania, Rodríguez Llorente, Carolina, y Valle, Antonio .....	1095
<i>PONENCIA 4. Tipos de implicación parental en los deberes y rendimiento académico</i> Suárez, Natalia, y Rodríguez, Susana .....	1097
<b>Formación y desarrollo profesional de profesores de Educación Física</b>	
Eirín Nemiña, Raúl (Coord.) .....	1099
<i>PONENCIA 1. Satisfacción profesional de profesores de Educación Física</i> Eirín Nemiña, Raúl .....	1101
<i>PONENCIA 2. La gamificación en la formación del maestro de Educación Primaria con mención en Educación Física</i> Navarro Patón, Rubén .....	1104
<i>PONENCIA 3. Formación permanente del profesorado de Educación Física a través de la red formativa de la Xunta de Galicia</i> Rico Díaz, Javier, Abelairas Gómez, Cristian, y Abilleira González, Maite.....	1106
<b>La competencia Aprender a Aprender en los grados universitarios: diseño de un modelo de intervención educativa</b>	
Pérez Pérez, Cruz (Coord.) .....	1108
<i>PONENCIA 1. La competencia Aprender a Aprender: Modelo teórico y dimensiones que la integran</i> Gargallo López, Bernardo, y Sahuquillo Mateo, Piedad M.....	1111
<i>PONENCIA 2. La competencia Aprender a Aprender: Diseño y validación un instrumento de evaluación de la competencia en estudiantes universitarios</i> García García, Fran J., y López Francés, Inmaculada.....	1114
<i>PONENCIA 3. La competencia Aprender a Aprender: Estrategias para su enseñanza, aprendizaje y evaluación en los grados universitarios</i> Jiménez Rodríguez, Miguel Ángel, García Félix, Eloina, y Sarriá Chust, Benjamín.....	1117
<i>PONENCIA 4. La competencia Aprender a Aprender en el contexto de la Educación para la Sostenibilidad</i> Vázquez Verdura, Victoria, Portillo Poblador, Nuria, Riquelme Soto, Verónica.....	1119
<b>El empoderamiento del alumnado a través del desarrollo de competencias de ciudadanía global para el siglo XXI</b>	
Mariñoso, Pilar Ester (Coord.) .....	1121
<i>PONENCIA 1. Enseñando español online a mujeres en situación de vulnerabilidad</i> Andújar Molina, Olvido, y Galán Casado, Diego.....	1122
<i>PONENCIA 2. Programa de formación académico-práctica para mujeres maestras en el Campo de refugiados de Kakuma (Kenia)</i> Martínez Avidad, Mayra, y Reynes Ramón, Miguel .....	1124



*PONENCIA 3. Proceso de construcción de un cuestionario de evaluación del perfil de la comunidad de aprendizaje del Bachillerato Internacional*

Bueno Villaverde, Ángeles.....1126

*PONENCIA 4. Cómo trabajar la ciudadanía global a través del curriculum: La resolución de problemas de modelling como herramienta*

Mariñoso, Pilar Ester, y Morales Jareño, Isabel.....1128

## Comunicaciones

**Relación entre metapreocupación y metacognición en estudiantes universitarios: diferencias entre el grado de Pedagogía y de Educación Social**

Arroyo Resino, Delia, Sánchez Pérez, Yaiza, y Carrasco Temiño, María Aranzazu.....1131

**Influencia del funcionamiento ejecutivo y de la regulación emocional en la elección efectiva de carrera**

Sáez-Suanes, Gema P., y Álvarez-Couto, María.....1133

**¿Estamos formando a las maestras y maestros para abordar el maltrato infantil? Un análisis de la formación inicial en Galicia**

Cambeiro Lourido, María Del Carmen, Rodríguez Fernández, José Eugenio, y Ferraces Otero, María José.....1135

**Juventud y liderazgo en una sociedad líquida ¿Puede ayudar la educación no formal?**

Vázquez Rodríguez, Ana, Sotelino Losada, Alexandre, y Santos Rego, Miguel A.....1137

**Aprendizaje-servicio y desarrollo cívico-social del alumnado universitario en titulaciones de educación**

Mella Núñez, Ígor, Quiroga-Carrillo, Anaïs, y Crespo Comesaña, Julia María.....1139

**Las estrategias de afrontamiento como predictores de la autocompasión en estudiantes de Educación Primaria**

Freire Rodríguez, Carlos, Ferradás Canedo, María del Mar, y Prada Palmeiro, Lucía.....1142

**Importancia de la configuración espacial de los parques infantiles: el equipamiento urbano de ocio infantil como herramienta educativa**

Crespo Comesaña, Julia María, Sáez Gambín, Daniel, y Rodríguez Fernández, José Eugenio.....1144

**Entorno abierto de aprendizaje en la universidad: una propuesta de trabajo interdisciplinar**

González Fernández, Juan, y Solano Pizarro, Paula.....1146

**Diferencias entre madres y padres en el aprovechamiento de programas de trabajo socioeducativo con familias.**

**La marentalidad positiva**

Ballester, Lluís, y Amer, Joan.....1148

**Assessoria escolar: implicações e contribuições nas áreas de educação e saúde para inclusão escolar de alunos com paralisia cerebral**

Junqueira Mendes de Carvalho, Larisse, y Rodrigues Freire Gasparetto, Maria Elisabete.....1150

**Valoración de la activación de las competencias profesionales en el prácticum a través del contrato de aprendizaje: perspectiva de los tutores**

Tejada, José, y Navío Gámez, Antoni.....1153

**Cultura e diálogo: repensando a síndrome de Burnout em professores da educação básica**

Santos, Rosane, y Queiroz, Paulo.....1155

**Percepción de estudiantes del grado de educación infantil sobre su alfabetización de textos académicos**

Peña Zabala, Miriam, Urrutia Rasines, Ana, y Langarika-Rocafort, Argia.....1157

**Aproximación cuantitativa y cualitativa al perfil de competencias del profesorado universitario**

López-Gómez, Ernesto, Cacheiro-González, María Luz, y Domínguez Garrido, María Concepción.....1160

**Percepción de los estudiantes de las Universidades de Granada y Ferrara sobre sus valores**

Cívico Ariza, Andrea.....1163

**Mejores personas para el mundo: Objetivo Agenda 2030**

Martínez García, Beatriz, y Sampedro Ferreiro, Beatriz.....1165

**¿Qué nos pueden aportar los conceptos umbrales a la educación superior?**

Calduch, Isaac, y Rattray, Julie.....1167

**Acoplamiento dinámico y distancias conceptuales en el aula universitaria**

Medina, Jose Luis, Calduch, Isaac, y Hervas, Gabriel.....1170



<b>Integración de medios educativos digitales para la enseñanza-aprendizaje interactiva de asignaturas básicas de carreras de Ingeniería</b>	
Llerena-Izquierdo, Joe, y Ayala-Carabajo, Raquel .....	1173
<b>El aprendizaje servicio en la formación inicial docente: Análisis de la producción científica desde tres bases de datos</b>	
Castillo Peña, Jorge, Opazo Carvajal, Héctor, y Vidal Kaulen, Sebastián.....	1175
<b>La fenomenología como camino para aprender a pensar: Un proyecto para la Educación Secundaria</b>	
Palomar Torralbo, Agustín.....	1177
<b>Los programas universitarios de mayores: Desarrollando un ámbito educativo</b>	
Rodríguez Martínez, Antonio, y Olveira Olveira, María Esther .....	1179
<b>O que dizem os supervisores sobre o PIBID? Uma pesquisa documental sobre as práticas discursivas de uma política curricular</b>	
Corrêa, Mírele, Junglos, Jessiel Odilon, y Cervi, Gicele Maria .....	1181
<b>El miedo como factor que afecta al rendimiento académico en las escuelas</b>	
Martínez Garrido, Cynthia.....	1184
<b>Estudiante con TDA, intervención individual y su relación con rendimiento académico: un estudio de caso</b>	
Lahoz, Yolanda.....	1187
<b>Competencias emocionales a través de aplicaciones móviles: un análisis en Educación Infantil y Primaria</b>	
Martínez Saura, Helena Fuensanta, y García Tudela, Pedro Antonio.....	1190
<b>Habilidad mental general, Inteligencia Emocional y Personalidad: un modelo estructural dirigido a la formación del profesorado</b>	
Gilar-Corbí, Raquel, Pozo-Rico, Teresa, y Castejón, Juan Luís .....	1193
<b>Professores marcantes e a escolha profissional no Ensino Médio</b>	
Teixeira, Kalyne, y Tassoni, Elvira.....	1195
<b>Aprender a aprender con mapas conceptuales: una aplicación didáctica con futuros ingenieros</b>	
Canós Darós, Lourdes, y García Felix, Vicenta Eloina .....	1197
<b>Geragogy in Practice: training Older Adults at OAUPs to become heritage agents within an international setting</b>	
Aleson-Carbonell, Marián .....	1200
<b>Mapeo de los programas de intervención comunitaria sobre la parentalidad positiva en España</b>	
Rodríguez Hernandez, M.ª Ángeles, y Rivas, Sonia.....	1203
<b>El desarrollo moral de los estudiantes de secundaria. ¿Qué piensa el propio alumnado?</b>	
Espinosa Zárate, Zaida, y Plaza de la Hoz, Jesús .....	1205
<b>Formação didático-pedagógica de professores e a docência universitária</b>	
Queiros, Gean, y Aroeira, Kalline.....	1207
<b>La metáfora como herramienta de reflexión y aprendizaje</b>	
Gabarda Méndez, Vicente, Cuevas Monzonís, Nuria, y Colomo Magaña, Ernesto .....	1209
<b>La promoción de la autonomía y el espíritu emprendedor desde la escuela: percepción de los futuros docentes</b>	
Cuevas Monzonís, Nuria, y Gabarda Méndez, Vicente .....	1211
<b>Learning how to learn the blending of the teacher and researcher self</b>	
García-Rapp, Florencia.....	1213
<b>Fenomenología y Educación: un análisis documental</b>	
Castillo López, María .....	1215
<b>El aprendizaje en Didáctica General a partir de fotografías realizadas y presentadas por los estudiantes</b>	
Tárraga-Mínguez, Raúl, y Lacruz-Pérez, Irene.....	1218
<b>¿Se me dará bien la asignatura? Predicciones de los estudiantes sobre el grado de dificultad y rendimiento en tareas académicas</b>	
Gómez-Mari, Irene, Tárraga-Mínguez, Raúl, y Sanz-Cervera, Pilar.....	1220
<b>Desarrollo personal como término clave en la investigación educativa</b>	
Bernal, Aurora.....	1222
<b>Hábitos lectores en estudiantes del Grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, curso 2020-2021</b>	
Navarro Zárate, Raúl, García Ferrero, Jordi, y Rivas Guzmán, Karina .....	1224
<b>Creación y Validación del Cuestionario de Prácticas Docentes para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional (CPDDIE)</b>	
Fragoso Luzuriaga, Rocío .....	1226



<b>La autorregulación del aprendizaje. Un proceso que todo estudiante debe fortalecer frente a los desafíos que enfrenta en su formación a distancia provocada por la pandemia</b>	
Sánchez Ramírez, María Abigail .....	1228
<b>La contribución del “MUNCYT Coruña” a la alfabetización científica y tecnológica de la ciudadanía</b>	
Pardo, Cristina, Correas, Ana María, y Guillamón, Ana .....	1231
<b>Aprendizaje cooperativo mediante el uso de las TICs en una asignatura de enseñanza superior: experiencia asociada a uno de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS)</b>	
Veloso, Javier, Pardo, Cristina, y Díaz, José.....	1233

### Pósteres

<b>Análisis factorial exploratorio de la adaptación española del Children’s Report of Parental Behavior Inventory-CRPBI</b>	
Martins Gironelli, Ludmila, González Suárez, Rocio, y Roldán Prego, Lucía .....	1236
<b>Relaciones entre autoeficacia y ansiedad ante los exámenes en estudiantes de Educación Primaria</b>	
Ferradás Canedo, María del Mar, Freire Rodríguez, Carlos, y Suárez Fernández, María .....	1238
<b>Pensamiento cinético. Danzar al ritmo del Mito de la Caverna</b>	
Garea Traba, Alicia Eva.....	1240
<b>Arthinking no caderno de filosofía</b>	
Garea Traba, Alicia Eva.....	1242
<b>La infografía como herramienta pedagógica en estudiantes de educación superior en El Salvador</b>	
Porto Zubieta, Tania, Martín Estalayo, Maribel, y Muriel Saiz, María Mercedes.....	1245
<b>Las motivaciones hacia el servicio a la comunidad y su impacto en la búsqueda del sentido de vida de jóvenes universitarios chilenos</b>	
Opazo, Héctor, Castillo, Jorge, y Silva, Danna .....	1248
<b>A Convivencia de Educación Infantil, Cholo e Nela 1997-2020. Unha actividade en rede</b>	
Rodríguez Calvente, Carlos L., Hermida Gonzalez, Ignacio, y Lamelas Fernández, María Asunción.....	1251
<b>O que dialogam as produções científicas brasileiras sobre a pedagogía universitária?</b>	
Queiros, Gean .....	1254
<b>Vinculación Interpersonal y Sobreprotección: Implicaciones en el desarrollo socioemocional y el aprendizaje</b>	
Ruíz Martín, Sofía, y Rodríguez Abuín, Manuel Jesús .....	1256

### Línea 11

#### Educación, empleabilidad y formación profesional

### Simposios

<b>Educación para el emprendimiento. Centros y competencias docentes</b>	
Jiménez Eguizábal, Alfredo (Coord.) .....	1261
<i>PONENCIA 1. Las redes de colaboración entre los centros de formación profesional y su entorno como generadoras de capital social</i>	
Fernández Salinero, Carolina, y Martín Gutiérrez, Ángela .....	1263
<i>PONENCIA 2. Propuesta de modelo EntrepComEdu de competencia docente para el emprendimiento</i>	
Núñez Canal, Margarita, y Sanz Ponce, Roberto.....	1265
<i>PONENCIA 3. Educación y capacidad de emprendimiento de las mujeres con Altas Capacidades Intelectuales (ACI)</i>	
Palomares Ruiz, Ascensión, y Jiménez Eguizábal, Alfredo .....	1267
<i>PONENCIA 4. Desarrollo profesional a través del emprendimiento social: proyecto de ApS ‘pequeños ingenieros sociales changemakers’</i>	
Palmero Cámara, Carmen, y Luis Rico, María Isabel .....	1269
<b>Indagando en el potencial pedagógico del aprendizaje servicio (ApS) y su influjo en la empleabilidad del alumnado universitario</b>	
Naval Durán, Concepción (Coord.).....	1271
<i>PONENCIA 1. Aprendizaje-servicio y soft skills. ¿Qué variables asociadas a los proyectos de calidad potencian su desarrollo?</i>	
Lorenzo Moledo, Mar.....	1273



<i>PONENCIA 2. La insoportable levedad de la universidad: aportaciones del ApS a las instituciones de educación superior</i>	
González-Geraldo, José L.....	1275
<i>PONENCIA 3. ¿Cómo se produce el nexo ApS-empleabilidad? Proyectos de calidad</i>	
Vázquez Verdera, Victoria .....	1277
<i>PONENCIA 4. Formación competencial para la inserción laboral de los universitarios</i>	
Naval Durán, Concepción, y Arbués Radigales, Elena.....	1279
<b>Mejora de la empleabilidad y gestión del emprendimiento de “profesionales en formación”: investigación, recursos y estrategias</b>	
Castilla Mesa, M. <sup>a</sup> Teresa (Coord.) .....	1281
<i>PONENCIA 1. Investigación y formación de profesionales de la educación en Red</i>	
Fernández Cruz, Manuel, Ibáñez Cubillas, Pilar, y Ávalos Ruiz, Inmaculada .....	1283
<i>PONENCIA 2. La Acreditación de Competencias por la Experiencia Profesional: recurso para la empleabilidad</i>	
Castilla Mora, Elena M. <sup>a</sup> .....	1285
<i>PONENCIA 3. Entornos y recursos profesionalizadores para mejorar la empleabilidad y fomentar el emprendimiento social</i>	
Castilla Mesa, M. <sup>a</sup> Teresa, Poleo Gutiérrez, Francisco Javier, y Jurado de los Santos, Pedro.....	1287

## Comunicaciones

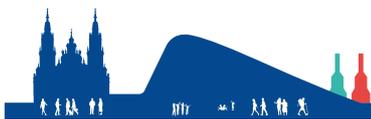
<b>Gigas for Schools. Una experiencia de emprendimiento y tecnología</b>	
Rodríguez Olay, Lucía, y Cabezudo Fernández de la Vega, Diego .....	1290
<b>Estudo sobre as traxectorias educativas e laborais da poboación galega emigrada a Europa</b>	
González Blanco, María.....	1292
<b>La acreditación de la experiencia profesional en la formación universitaria: reto y oportunidad</b>	
García-Álvarez, Jesús, Vázquez-Rodríguez, Ana, y Mella Núñez, Ígor .....	1294
<b>Análisis de la satisfacción con la elección de carrera en Educación en la Universidad de Murcia: determinantes vocacionales y académicos</b>	
Sánchez-Martín, Micaela, Martínez-Juárez, Mirian, y González-Morga, Natalia.....	1297
<b>Aproximaciones del derecho civil a la calidad de la enseñanza en las universidades estadounidenses</b>	
Triano-Lopez, Manuel.....	1299
<b>Revisión del Grado de Pedagogía en clave formativa y profesional</b>	
Madinabeitia, Alba, Altuna, Jon, y Marko, Inazio.....	1301
<b>Contexto y competencia digital en la promoción profesional de las personas desempleadas extremeñas</b>	
Deocano Ruiz, Yolanda, y Alonso Díaz, Laura .....	1303
<b>Estágio supervisionado em Biología na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Um relato de experiência</b>	
Mendes, Rafael.....	1306
<b>Práticas empreendedoras com o uso de TDIC em um curso técnico em alimentos</b>	
Fonseca Perrier, Gerlane Romão, y Bianconcini de Almeida, Maria Elizabeth.....	1308
<b>Utilidad del contrato de aprendizaje como herramienta en un prácticum por competencias: valoración por parte de los alumnos del Grado de Pedagogía de la UAB</b>	
Navío-Gámez, Antoni, y Tejada, José.....	1311
<b>Influencia de las competencias sistémicas en las prácticas formativas y empleabilidad de los egresados/as de educación social</b>	
Ricci Caballo, Beatriz, Alonso Díaz, Laura, y Mendo Lázaro, Santiago .....	1313
<b>To evaluate teachers’ ethical-professional attitudeis to build their professional identity</b>	
Amorim, Catarina, y Ribeiro-Silva, Elsa .....	1315
<b>Formación profesional dual: de sus inicios a la actualidad</b>	
Sotomayor Vázquez, Alba, y Sanjuan Roca, María del Mar .....	1317
<b>La formación del pedagogo desde la periferialidad de la universidad</b>	
De la Riva Lara, María de Jesús .....	1319
<b>Los significados acerca de la formación y profesionalización docente universitaria de los profesores de bachillerato y licenciatura de la UNAM</b>	
De Agüero, Mercedes, Rendón, Víctor Jesús, y Benavides, Mario .....	1321



<b>Competencia comunicativa como indicador de empleabilidad en Asunción, Paraguay, 2019</b> Rodríguez Fromherz, Fátima Rocío, y Lezcano Mencía, Alejandro .....	1324
<b>El Colegio Oficial como medio para el fortalecimiento de la profesión: conociendo a la iniciativa procolegio de pedagogía y psicopedagogía en la Comunidad de Madrid</b> Valero Moya, Aída, Redondo Corcobado, Paloma, y Estupiñán Rodríguez, Paul Gregorio .....	1326
<b>El Itinerario Personalizado de Inserción: limitaciones y posibilidades para el proceso de orientación</b> Infante Rejano, Carlos.....	1328
<b>Competencias y alfabetización mediática para la empleabilidad en Educación Secundaria</b> Civila, Amparo, y Civila, Sabina.....	1330
<b>El video, estrategia para desarrollar competencias profesionales docentes en escenarios reales</b> León Rodríguez, Carmen, y Ordoñez Robles, Nancy.....	1332
<b>Oportunidades y dificultades para la actualización formativa de las Orientadoras y los Orientadores de CIFP en Galicia</b> Diz López, María Julia, y Sanjuán Roca, María del Mar .....	1334
<b>Desarrollo de competencias profesionales para la inserción laboral de colectivos vulnerables: percepción desde la formación profesional básica</b> Sarceda Gorgoso, M. Carmen, y Barreira Cerqueiras, Eva María .....	1336
<b>La relevancia de la filosofía educativa en la formación docente</b> Díaz Rodríguez, Javier Alejandro.....	1339
<b>El voluntariado de Acción Social como espacio formativo alternativo en Formación Profesional: visión del alumnado de la Especialidad de Servicios Socioculturales y a la Comunidad del CIPFP Misericòrdia (Valencia)</b> Checa Caballero, Sabina, Soto González, María Dolores, y Márquez Baldo, Lidia.....	1341
<b>Formación Participativa: proyecto de aprendizaje desde el voluntariado de Acción Social del CIPFP Misericòrdia de Valencia</b> Checa Caballero, Sabina, Soto González, María Dolores, y Renovell Rico, Sonia .....	1344
<b>Los Ciclos Formativos de Grado Básico como alternativa al abandono escolar temprano. Análisis y evolución desde la LGE hasta la LOMLOE</b> Nieto Ratero, Álvaro, y Molina Póveda, María Dolores .....	1346
<b>Necesidades formativas detectadas por los tutores y tutoras de empresa de Formación Profesional Dual en el Principado de Asturias</b> Virgós Sánchez, Marta, Burguera Condon, Joaquín Lorenzo, y Pérez Herrero, María del Henar.....	1349
<b>Motivaciones y expectativas hacia la profesión docente: el caso del profesorado técnico de formación profesional</b> Sarceda Gorgoso, Carmen, Caldeiro Pedreira, María del Carmen, y Queiruga Santamaría, Olaya .....	1352

## Pósteres

<b>El impacto de la teoría del capital humano en la política educativa: el Proyecto de Educación Superior en México</b> Vega Miranda, Faustino.....	1355
<b>Mejora de las competencias de empleabilidad de los niños/as y adolescentes que participan en centros de tiempo libre y centros socioeducativos</b> Morata García, Txus, Palasí, Eva, y Marzo Arpón, Teresa Eulalia.....	1357
<b>Motivación laboral de profesionales de la Educación Social: una aproximación cualitativa en la Comunidad Autónoma de Galicia</b> Castelo Veiga, Noemí .....	1360



## Introducción

Sin ser único, el *factum* Educación continúa siendo el factor de mayor alcance y relevancia en la formación de las personas, el cambio de las comunidades y la gradual transformación del mundo.

En tal marco de referencia global, la pedagogía hace las veces de vector sustantivamente instrumental al servicio de la optimización de los procesos de aprendizaje y, por supuesto, de los resultados educativos, y no solo dentro sino también fuera de las escuelas, al lado de otras instancias de la sociedad civil igualmente importantes en la representación de las posibilidades que nos asisten en la actualidad para avanzar hacia el logro de una ciudadanía consciente de su rol protagonista en un futuro que asoma cargado de incertidumbre, pero en absoluto ajeno al impacto de nuevos tipos de inteligencia, mediada inevitablemente por la tecnología.

*La educación en Red. Realidades diversas, horizontes comunes*, lema y referente temático del Congreso que celebramos en la emblemática Ciudad de Compostela (7-9 de julio de 2021), supone una magnífica oportunidad de reflexión y propuesta de acción compartida desde un contexto histórico y culturalmente diverso, si bien vinculado por manifiestas conexiones idiosincrásicas, para un escenario emergente a nuestro alrededor.

Es en tal escenario donde los conceptos de calidad y de equidad, o aún de conocimiento, inclusión, desarrollo y sostenibilidad, habrán de modularse, en la teoría y en la práctica, en un recorrido de permanente innovación en torno a programas y proyectos que difícilmente escapan a la influencia de los *big data* en educación, por mencionar alguna de las realidades virtuales que ya están delimitando discursos, o promoviendo giros epistémicos, a modo de puntos de inflexión o tránsito entre eras civilizatorias.

Estamos convencidos de que este Encuentro en las tierras atlánticas de España ha supuesto un revulsivo para unir fuerzas y voluntades en una ruta de mayor cohesión y progreso para educadores, investigadores y profesionales de la educación en torno a las grandes metas y desafíos de los países, y de los hombres y mujeres, que conformamos un gran espacio de comunicación, que se extiende más allá de los territorios de América y Europa. La feliz circunstancia de que el Congreso discurra parejo con el Focal Meeting de la *World Education Research Association* (WERA), es otro motivo y aliciente para seguir generando vínculos susceptibles de alentar nuevas ideas y proyectos educativos en red. Puede que ni sospechemos el alcance, material y moral, de los beneficios que se labran actuando de esta manera.

No en vano el lema del Congreso expresa el deseo de una Iberoamérica más conectada, orgullosa de su plural identidad y dispuesta a hacer de la educación una sólida garantía de futuro. Al amparo de tal premisa, esta publicación aúna las contribuciones del XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía, cuya estructura se articula en las once partes, precisamente las que han modulado sus líneas temáticas, esto es, la acción y los procesos socio-educativos en la sociedad red; la educación ante el desafío de la diversidad y la inclusión social (perspectivas transculturales e interculturales); la innovación y el cambio educativo (avances y resistencias); ecologías del aprendizaje en la era digital; la educación en abierto (competencias, recursos y materiales); procesos de elaboración, gestión y transferencia del conocimiento educativo; liderazgo, calidad y educación en red; la orientación educativa en un mundo conectado (participación, inclusión y convivencia); la evaluación como optimización educativa en la sociedad del bienestar; educación, desarrollo personal y procesos de aprendizaje; y educación, empleabilidad y formación profesional.

## **Introducción**

Santos Rego, Lorenzo Moledo, Quiroga-Carrillo

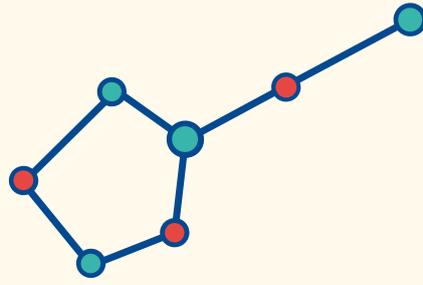
Un volumen de esta naturaleza y alcance bien merece nuestro sincero agradecimiento a las personas que han tomado la decisión de participar activamente en el Congreso, con aportaciones en distintas líneas y animadas por un común deseo de fortalecer los lazos entre quienes, desde unas u otras latitudes, hacen de la investigación en educación una tarea de crecimiento individual y colectivo.

De lo que ahora se trata es de poner en valor académico y científico sus visiones y perspectivas para que, de un modo estratégicamente efectivo, la educación en red sirva de catalizador epistémico y de plataforma conectora de ideas, proyectos e informes propositivos de rutas que den cauce operativo a las mejoras expectativas de que la educación continúe liderando la esperanza de un futuro atento al cuidado de los seres humanos, al margen de su etapa evolutiva y del nivel o modalidad formativa.

Queremos, finalmente, agradecer la confianza depositada en el Comité Organizador por parte de la Sociedad Española de Pedagogía (SEP), el apoyo de la Universidad de Santiago de Compostela al Evento, al igual que la Xunta de Galicia (Consellería de Cultura, Educación e Universidade, y Axencia Turismo de Galicia), Parlamento de Galicia, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), AFundación (Obra Social de Abanca) y Santander-Universidades. No podemos olvidar tampoco la generosa contribución de los Comités Científico y Asesor, y el impulso recibido desde las asociaciones científicas que integran RETINDE (Red Transdisciplinar de Investigación Educativa). Y, desde luego, nuestras más expresivas gracias a ESCULCA, Grupo de Investigación de Referencia Competitiva (USC) en el Sistema Universitario de Galicia.

**Miguel A. Santos Rego**  
**Mar Lorenzo Moledo**  
**Anaís Quiroga-Carrillo**

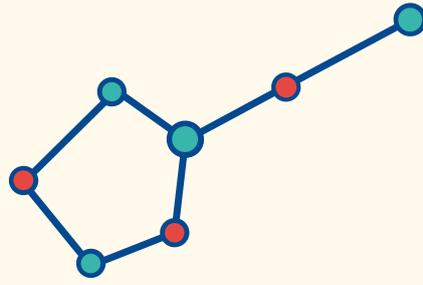
*Universidade de Santiago de Compostela*  
*Julio de 2021*



## Línea 1

# La acción y los procesos socio-educativos en la sociedad red





# Línea 1

## **SIMPOSIOS**





## Educogenia. Los espacios de la educación para la ciudadanía en la sociedad digital

VICHÉ GONZÁLEZ, MARIO (COORD.)

*Universitat de València (España)*

### Descripción del simposio

La Educogenia, palabra y concepto que no recoge en la actualidad el *Diccionario de la no solo Lengua Española* de la RAE, pero que estuvo muy presente en la obra intelectual y teórica en el campo de sus estudios de Filosofía de la Educación del profesor ginebrino, Pierre Furter, quiere aludir con una dimensión ecológica de amplio espectro al conjunto de los fenómenos que pueden converger en los procesos educativos y de formación, si estos –más allá de las habituales configuraciones institucionales–, inciden y atienden a los potenciales humanos y a las expresiones tan distintas de las identidades de las personas.

En este marco, es propósito central del Simposio el referirse a la dimensión espacial de la formación, mostrando algunas precisas calas espaciales, teniendo presente el horizonte de la constitución de la ciudadanía en el actual contexto de la(s) sociedad(es) digital(es), a lo que Manuel Castells se refirió en fórmula expresiva como “sociedad red”.

El profesorado participante como ponentes en este Simposio quiere también honrar a este destacado profesor e intelectual, Pierre Furter (1931-2020), quien ha gozado de resonancias particulares entre la comunidad pedagógica y de investigadores en España y Portugal, en particular en las dos décadas finales del siglo XX. Fue un destacado promotor y formulador de las perspectivas que ha alcanzado el concepto de “educación permanente” en el marco de la UNESCO, con el que se han desbordado los límites puestos a la “educación de adultos” –no solo– y ha atendido, con llamativa capacidad analítica, al papel de la educación en relación con sus espacios contextuales.

De todo ello pretendemos tomar alguna relevante Nota y acompañarnos de sus precisiones en el desarrollo de las ponencias que configuran el Simposio.

### Referencias bibliográficas

- Furter, P. (1966). *Educação e Vida*. Persépolis, Brazil: Vozes.
- Furter, P. (1977). *Le Planificateur et l'éducation permanente*. Paris: Unesco.
- Furter, P. (1980). *Les systemes de formation dans leurs contextes*. Paris: Microfolies.
- Furter, P. (1983). *Les espaces de la formation. Essai de microcomparaison et de microplanification*. Laussane: Presses Polytechniques Romandes.
- Furter, P. (1995). *Mondes revés. Formes et expressions de la pensée imaginaire*. Paris: Delachaux et Niestlé.

## PONENCIA 1

# Los espacios virtuales para una educación solidaria y sostenible en redes de convivencialidad

**VICHÉ GONZÁLEZ, MARIO**

*Universitat de València (España)*

### Contextualización

La revolución digital (Castells) ha dado origen a una nueva cultura que pone el acento en una comunicación interactiva multiforme caracterizada por el flujo incesante de datos en espacios de tiempo relativamente cortos y la creación de universos narrativos transmedia que dan lugar a fenómenos como el de los fans (Jenkins), el remix o el aprendizaje invisible en el contexto de una educación expandida.

En este sentido el ciberespacio se nos presenta no solo como un nuevo espacio virtual superpuesto a otros espacios analógicos sino que se configura como el contexto de referencia para la creación cultural, la creación de identidades, el aprendizaje permanente, la creación de conocimientos, la sabiduría digital entendida como la capacidad del ser humano de utilizar las tecnologías digitales para dar respuesta a las situaciones y problemáticas de la vida cotidiana. Del mismo modo el ciberespacio se convierte en un lugar para la visibilidad de las diferencias, para la cooperación, para la expresión y para la comunicación interactiva.

Desde la perspectiva de la educación integral del ser humano el ciberespacio se ha consolidado como un lugar imprescindible para la estructuración de los valores que configuran una sociedad solidaria así como para instaurar y desarrollar nuevas formas de participación y democracia ciudadana.

Esta realidad no solo condiciona el devenir de la práctica educativa sino que nos obliga a una revisión y adaptación tanto del sistema y las prácticas escolares como aquellas alternativas educativas que se plantean desde la educación no formal y la acción sociocultural.

Una relectura de la educación para la ciudadanía desde la perspectiva de la solidaridad y la sostenibilidad como formas de convivencialidad (Illich) se hacen indispensables desde la perspectiva de la cultura digital.

### Descripción de la experiencia

Desde esta perspectiva la experiencia se concreta en el seguimiento de diversas opciones socioeducativas que tienen lugar en el ciberespacio desde la perspectiva de la creación de conocimiento, la aplicación práctica de las competencias que configuran la “sabiduría digital” o la creación de narrativas y actitudes radicales que configuran modelos de ciudadanía crítica y solidaria.

A partir de la hipótesis de que el ciberespacio constituye un entorno socioeducativo de referencia en el que se estructuran las prácticas identitarias, comunicativas y participativas que configuran procesos autónomos y colaborativos de aprendizaje y creación de redes de ciudadanía, nuestro trabajo hace un recorrido por prácticas socioeducativas tan diversas como la ciudadanía digital, la ciberanimación, las narrativas transmedia, el aprendizaje ubicuo o la educación expandida de modo que trata de abordar como todas estas prácticas surgen de una cultura digital interactiva, se consolidan a través de espacios digitales de intercambio y cooperación y dan forma a prácticas educativas de aprendizaje, creación de conocimiento y ciudadanía activa.

## Conclusiones

Desde la perspectiva de nuestra experiencia y tras un análisis crítico de resultados y consecuencias consideramos necesario replantear los paradigmas educativos basados en una cultura oral y analógica para adaptar prácticas y metodologías a unas dinámicas socioeducativas basadas en una cultura digital transmedia en el que el ciberespacio se configura como un contexto de referencia, identificación y significación de manera que, complementando otros entornos glocales de significación y recreación del conocimiento, se nos presenta como un escenario imprescindible para el crecimiento autónomo, la gestión del conocimiento, la creación de narrativas identitarias solidarias y la práctica de una ciudadanía digital solidaria y sostenible.

## Referencias bibliográficas

- Castells, M. (2017). *Ruptura. La crisis de la democracia liberal*. Madrid: Alianza.
- Cobo, C., & Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: UBE.
- Freire, P., Illich, I., & Furter, P. (1974). *Educación para el cambio social*. Buenos Aires: Tierra Nueva.
- Furter, P. (1983). *Les espaces de la formation*. Lausanne: PPR.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: SM.
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- Siemens, G. (2011). *Conectivismo: Una teoría de Aprendizaje para la era digital*. Madrid: UNED.
- Viché, M. (2017). *Espacios para la convivencialidad*. Recuperado de <http://quadernsanimacio.net>

## PONENCIA 2

# Cualificando los contextos rurales: actores y transformaciones educativas que generan espacios de cooperación y de ciudadanía activa

COSTA RICO, ANTÓN

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

En un mundo urbano: ¿ha llegado el final de las escuelas rurales? No ha llegado aún, por cierto. Al respecto, el debate social entre nosotros parece estar alcanzando una nueva fuerza y presentación.

El constante desarrollo urbano registrado en el siglo XX, que continua en el presente, con procesos internacionales de intensificación, viene siendo motivo de evaluaciones críticas, como ya se hizo en 1972 en el Informe del Club de Roma al valorar la pérdida ecológica en el más amplio sentido y significación de lo ecológico, por lo que supone de desequilibrante para el desarrollo humano; una evaluación hoy realizada desde las evidencias de la grave crisis climática.

Este desarrollo urbano, que ha adoptado formas abrasivas, ha intervenido en el creciente deterioro de la funcionalidad y vitalidad de las instituciones escolares presentes en los medios rurales. Éstas habían sido en medida apreciable hace un siglo –nunca generalizable– espacios de vida al servicio de las personas y comunidades rurales, sin embargo, su potencialidad ha sido desde aquellos momentos muy frecuentemente desconsiderada, ante la fuerza imparable de los fenómenos urbanos.

Una de esas voces más autorizadas desde el ángulo académico ha sido la de Pierre Furter, como recoge el profesor Mario Viché al enunciar en la propuesta general de este simposio lo siguiente: “En 1983 Pierre Furter publicaba *Les Espaces de la Formation*, un texto en el que presentaba claramente la importancia y el impacto de los aspectos espacio-contextuales en la configuración de los entornos educativos como espacios identitarios y de sinergia para el desarrollo cultural y la formación del ser humano. Al tiempo que daba forma a sus tesis sobre la Educogenia planteaba claramente las dinámicas socioeconómicas y culturales que interactuaban a la hora de configurar estos espacios educativos”.

Concordes con esta posición, casi cuarenta años más tarde hemos de señalar que debe finalizar el ‘derribo’ de las instituciones escolares rurales, al tiempo en que su sentido habrá de ‘esponjarse’: espacios de desarrollo social, emocional e intelectual de los colectivos infantiles y adolescentes afectados/interesados por proximidad física, si, sin duda; pero no solo; espacio convivencial con propósitos de revitalización humana de espacios rurales, por supuesto, pero no solo; espacio de la comunidad/comunidades y laboratorio de proyección socio-económica, sin duda; *relais* que se articula como cruce de caminos entre la sociedad red (digital) y la vida colectiva de las gentes, por tanto.

### Metodología

En este espacio académico y congresual propondremos un discurso teórico y argumentativo, no exento de evidencias empíricas y estudios de caso, que permitan concluir ante dicho interrogante con una renovada y ecológica afirmación.

En nuestra comunicación mostraremos a través de la descripción de casos de diversas latitudes las varias imágenes internacionales que en el pasado y en el presente se han venido construyendo/elaborando en torno a la realidad y constructo ‘escuela rural’, abriendo argumentativamente la posibilidad de contrastes comparativos críticos.

## Conclusiones

De este modo, pretendemos llevar a la conclusión de la necesidad e interés social democrático de la Educogenia, reclamada con agudeza intelectual y *expertise* por el profesor Pierre Furter desde un aquilatado saber enriquecido por sus años de experiencia latinoamericana de la mano de la UNESCO. Una educogenia ahora también ligada a nuevas perspectivas ecológicas. La perspectiva del 'decrecimiento', es decir, la perspectiva ecológica que es necesario contemplar para iniciar un nuevo o nuevos caminos y recorridos, necesita multiplicar los *nodos* – coordinados– Esto nos debe llevar a pensar prospectivamente en un nuevo sentido para las que hasta aquí hemos denominado 'escuelas rurales' y en la necesaria interrelación entre lo endógeno y lo exógeno, con inversión de las líneas de acción en favor de los impulsos endógenos, necesariamente abiertos.

Así las cosas, es evidente que al reunir escuela/casa de la comunidad/laboratorio de proyección/ y *relais* de articulación, podremos abrir escenarios nuevos para la formación y el desarrollo, con objetivos, funciones, recursos humanos, metodologías, procesos y actividades, que permitirán investigar/pensar/proponer líneas de acción y nuevos horizontes. No ha llegado a su fin el cometido de las instituciones escolares sitas en entornos rurales a condición de que hagamos ejercicios de fecunda imaginación social.

## Referencias bibliográficas

- AA.VV. (2018). Monográfico "Educación y mundo rural". *Historia y Memoria de la Educación*, 7.
- Costa Rica, A., y Civera, A. (2018). Desde la historia de la Educación: Educación y mundo rural. *Historia y Memoria de la Educación*, 7, 9-45.
- Furter, P. (1983). *Les espaces de la formation*. Lausanne: PPR.

## PONENCIA 3

# A atividade educativa de natureza municipal –como por exemplo o projeto das Cidades Educadoras– culturais e educativas

**SALGADO, LUCILIA**

*Universidade de Coimbra (Portugal)*

### Contextualização

Em 1976 tive a sorte de ter Pierre Furter como professor numa pós graduação em Gestão dos Sistemas de Formação na FPCE da Universidade de Genève. O seu pensamento marcou, para sempre, o meu trabalho de abordagem educativa territorial. Ao entrar na Escola Superior de Educação de Setúbal, então em regime de instalação, procedi, com uma equipe, ao levantamento de necessidades e recursos da Região, procurando saber qual a educogenia daquele território e como poderia esta nova Escola enriquecê-lo.

Mais tarde, em Coimbra, o conceito dos Espaços de Formação permitiu fundamentar a criação de uma Licenciatura em Animação Socieducativa e de um Mestrado em Educação de Adultos e Desenvolvimento Local e de outro em Educação e Lazer. Tinha sido possível libertar a educação das referências à escola quer em relação ao que ela é (formal) ou ao que não será (não formal, informal, extraescolar...).

Dizem os linguistas que a criação de um conceito, necessário, permite avançar na compreensão avançada e liberta no entendimento. Poder pensar educação sem referência à escola, conduz-nos a conceber novas formas de ver a educogenia em outros espaços de formação. Assim entendemos hoje, por exemplo, toda a atividade educativa de natureza municipal – como por exemplo o projeto das Cidades Educadoras – culturais e educativas com crianças e seniores, enfim, a possibilidade de compreender a riqueza e diversidade das atividades de Animação Sociocultural em contextos diversos, como práticas educativas.

### Descrição da experiência

Dentro ou fora da escola. Intervindo em Desenvolvimento Pessoal e Social tivemos oportunidade de refletir como tornar a escola, nos seus vários contextos, um Espaço de Formação! Sobretudo de perceber – quando acontece – como não se aprende, como se produz o insucesso escolar.

### Conclusões

Muitas respostas foram propostas com estes conceitos. Queria apenas referir a construção de um Plano Nacional de Literacia de Adultos, atualmente em curso, em que, perante a diversidade dos públicos e dos territórios, surgiu, a hipótese de resposta, fugindo às imposições escolares, para a criação de espaços de formação com atividades diversificadas, enriquecendo a educogenia em Literacia e noutros saberes que fossem necessários a cada participante e na aquisição das “retombées inattendues” para além dos objetivos expressos, que nesta perspetiva sempre acontecem.

### Referencias bibliográficas

Freire, P., Illich, I., & Furter, P. (1974). *Educación para el cambio social*. Buenos Aires: Tierra Nueva.

Furter, P. (1983). *Les espaces de la formation*. Lausanne: PPR.

Salgado, L. (2006). *Mudança do paradigma educativa*. Coimbra: Escola Superior de Educação.

## PONENCIA 4

# Os lugares e a sua interatividade como contexto de ação socioeducativa

FONTE, RUI

*Fundación Lapa do Lobo; Universidade de Tras-Os-Montes-Alto Douro (Portugal)*

### Contextualização

Para refletir sobre o lugar e a sua interatividade como contexto de ação socioeducativa, vamos espreitar e usar como referência o trabalho realizado na Fundação Lapa do Lobo (FLL), situada numa aldeia de Portugal, na Beira Alta, com cerca de 700 habitantes. Uma aldeia como tantas outras do interior do país, em território de baixa densidade, longe das ofertas culturais presentes nas grandes cidades.

Perante esse cenário, e num tempo em que o mundo, nos seus diferentes universos sociais, demonstra algumas dificuldades em responder com eficiência, competência e eficácia aos desafios atuais, é a própria sociedade que impõe o surgimento de alternativas e soluções. Vivemos um quadro em que o sector público atravessa uma fase complicada, acompanhada pela difícil sustentação do sector privado. É o 3.º sector que é chamado a intervir e colmatar, com sucesso q.b., as necessidades às quais os outros sectores não conseguem responder. Muitas instituições – desde IPSS's, a associações, passando, inevitavelmente, pelas Fundações – têm desenvolvido trabalhos sérios, íntegros e honrados, comprovados pela obtenção de ótimos resultados. A Fundação Lapa do Lobo é um exemplo. Conscientes que a educação e a escolarização não são sinónimas e que uma grande parte das atividades essenciais da formação do indivíduo acontece fora do sistema escolar, a criação de espaços de formação extraescolar – desde estruturas paralelas a intervenções intensivas e massivas ou outras operações compensatórias – surgem para oferecer uma atenção especial aos públicos que não estavam no centro das preocupações dos sistemas escolares. É essencial compreender as configurações desses espaços de formação e a sua interatividade como contexto de ação educativa.

### Descrição da experiência

A FLL é uma pessoa coletiva de direito privado, sem fins lucrativos e de utilidade pública geral, com objetivos fundamentalmente culturais, educativos e de preservação do património. Formalmente reconhecida em Setembro de 2008, iniciou a sua ação no âmbito da recuperação do património arquitetónico civil da aldeia e na concessão de apoios estudantis a jovens carenciados. Após a inauguração da sede, em 9 de outubro de 2010, foi possível alargar o leque de atividades e oferta cultural, tornando-se num polo de desenvolvimento cultural e social da comunidade.

A sua oferta cultural e pedagógica inclui a realização de exposições, ciclos de cinema, teatro, poesia, cursos e ateliês de artes e ofícios artesanais, educação musical, ginástica, seminários e *workshops*, para além de um programa educativo em interligação com as escolas e com a biblioteca da FLL. Promove e dinamiza um conjunto de iniciativas, em exclusivo ou em parceria com outras entidades, e dá apoio a alguns projetos locais no âmbito da sua área de atuação. Tem como principais atividades: Apoio estudantil; Serviço educativo; Biblioteca; Galeria; Cinema; Cursos e Ateliês e Serviço de boleias. Para além disso, a FLL ajuda à produção de, ou produz, outros eventos e concede também apoios a entidades do 3.º sector, pontuais ou contínuos. Trabalha em parceria com as edilidades locais.

Atualmente, o sistema escolar não responde com eficácia às necessidades de todos os indivíduos, que necessitam de outros espaços educativos, mais próximos e adequados. Sendo qualquer espaço potencialmente educador e transformador, é importante compreendê-los, na sua génese, na sua razão de ser, para os ocupar de forma positiva e completa.

Identificamos a FLL como um lugar de educação em permanente interação com outros contextos e entidades locais. A sua filosofia de ação obedece a formas de intervenção educativa que têm como objetivo melhorar a qualidade da educação de base que é proposta pela educação escolar. É um espaço educativo extraescolar que valoriza o saber popular existente; reconhece os movimentos sociais espontâneos e as suas reivindicações; reconhece as inicia-

tivas privadas e locais por mais modestas que elas possam parecer e identificam os conflitos e as resistências como reveladores de situações problemáticas, no sentido de contribuir para uma solução. Para tal, tem uma programação elaborada não apenas em função do público, mas sobretudo em função do contexto e do território.

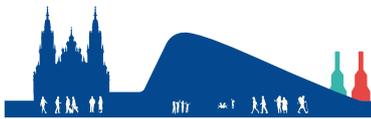
## Conclusões

Ao conhecer o trabalho realizado pela Fundação Lapa do Lobo e a sua interatividade como contexto de ação socioeducativa, percebemos que o espaço, como lugar educativo, transforma-se em lugar de mediação, de formação, aprendizagem, transmissão de saber e sabor. Todo o lugar educativo é um espaço de mediação entre o indivíduo e o próprio lugar.

Isso permite-nos constatar, de forma incisiva e objetiva, que os contextos de ação socioeducativa, através do contributo de práticas de Animação Sociocultural para a participação, autonomia e cooperação dos atores locais é possível na medida em que esses mesmos espaços se transformam, eles próprios, em lugares de participação, autónomos e cooperantes. Essas práticas são fundamentais para que os espaços potencialmente educativos se transformem em lugares de educação e se partilhe conhecimento e entretenimento, numa transmissão de saberes e competências. Isso fará com que o indivíduo reconheça o contexto e a realidade onde está inserido, transformando-se num sujeito participativo, autónomo e cooperante, adquirindo hábitos de cidadania ativa.

## Referencias bibliográficas

- Fonte, R. (2016). *Fundação Lapa do Lobo : lugar de educação para a participação, autonomia e cooperação*. Santa Catarina, Portugal: Ed. Fundação Lapa do Lobo.
- Freire, P., Illich, I., & Furter, P. (1974). *Educación para el camnbio social*. Buenos Aires: Tierra Nueva.
- Furter, P. (1983). *Les espaces de la formation*. Lausanne: PPR.
- Salgado, L. (2006). *Mudança do paradigma educativa*. Coimbra: Escola Superior de Educação.
- Viché, M.(2017). *Espacios para la convivencialidad*. Recuperado de <http://quadernsanimacio.net>



## **Identidad y juventud. Procesos de construcción de la identidad juvenil en la sociedad hiperconectada**

**MUÑOZ RODRÍGUEZ, JOSÉ MANUEL (COORD.)**

*Universidad de Salamanca (España)*

### **Descripción del simposio**

La globalización –y fenómenos adyacentes como los procesos de desterritorialización–, homogeneización, desigualdades, etc. –está ya suficientemente estudiada en sus distintas dimensiones política, económica, socio-cultural–, pero sigue siendo punto de referencia inexcusable para el análisis de lo educativo de nuestro tiempo, tanto en sentido individual como comunitario, en cuanto que constituye el escenario donde los sujetos llevan a cabo su propia configuración y desarrollo identitarios. Inmediatamente conviene recordar que todo ello no hubiera sido posible sin el proceso de tecnologización que viene discurriendo simultáneamente, y la hiperconectividad, como fenómeno estructural, característica cultural, que empieza a ser una realidad muy notoria y que impacta en nuestras formas de acción e interacción.

Esta confluencia entre lo uno y lo otro, identidades e hiperconectividades, entre modos de ser y de actuar, individual y colectivamente, y los escenarios mediados por las tecnologías de nuestro tiempo, quiere ser el punto de partida de este simposio. Y lo presentamos desde el catadióptrico de la juventud, pues son quienes están viviendo con mayor intensidad la hiperconectividad, sus oportunidades y límites, sin llegar a ser muy conscientes de algunos riesgos a los que atenderemos en este simposio. Riesgos que tiene que ver con el control del tiempo de conexión, –sobreo, dependencia, etc.–, con la posible diferenciación social y desigualdades de uso por temas de género, y, sobre todo, aquellos que están relacionados con factores de vulnerabilidad en los procesos de construcción de su identidad (consumo acrítico, extimidad, necesidad de influir, etc.).

Problemas todos ellos de calado pedagógico, que implican falta de autocontrol y pensamiento crítico, y progresiva pérdida de libertad y autonomía, todo lo cual reduce las posibilidades de despliegue identitario propias de la juventud, y en sí mismo desajustes en su construcción de la identidad, repercutiendo en las diferentes esferas de socialización de los jóvenes. Y lo presentamos a partir de medir y analizar la percepción espacio-temporal que los jóvenes sienten mientras piensan y hacen cosas en su tiempo de ocio mediado por la tecnología, y de las familias y educadores con quienes conviven y ven, desde dentro y desde fuera, el fenómeno. Estudiar y analizar en qué medida queda afectada, dañada o empoderada, normalizada o desvirtuada, ordenada o desordenada, ubicada o desubicada, significada o sin sentido, maltratada o no, la identidad del joven, a partir de la percepción espacio-temporal que experimentan en su ocio digital. De tal manera que, a mayor distorsión de la percepción del espacio-tiempo online, menor capacidad de control tendrán los adolescentes y mayor probabilidad de riesgo de usos excesivos, obsesivos y descontrolados, con claros efectos e interferencias en su identidad, en su persona, escenario donde trabaja y debe trabajar la educación.

El ocio digital, como tal, está algo estudiado por diferentes autores. Nuestro planteamiento de simposio va más allá, y se centra en una perspectiva más antropológica y pedagógica que tecnológica. Pensamos que la raíz de los modos y mecanismos de ser y de actuar se encuentra en la llamada identidad digital, como no puede ser de otra manera, cuya matriz de activación mental y comportamental se ubica en las dimensiones básicas de los jóvenes, el espacio y el tiempo, y la percepción que tienen de ellos mientras piensan y hacen cosas en su tiempo de ocio mediado por la tecnología. Hemos hecho Pedagogía de la tecnología, de sus usos, incluso buenos, pero no del sujeto tecnológico desde el punto de vista educativo; del uso de la tecnología como herramienta, pero no en cuanto que ser humano que vive en la tecnología y que no percibe el espacio y el tiempo como reales cuando está inmerso en ella, principalmente en su tiempo de ocio; nos hemos preocupado insistentemente de la administración de los sitios y de los tiempos que deben transitar y usar, pero no de la percepción de tiempo en esos lugares mediados por la tecnología. Les hemos intentado enseñar a planificar el tiempo, pero no a entenderlo y percibirlo como dimensión constitutiva de su identidad. Los usos, masivos, adictivos incluso, de lo tecnológico, han expuesto de manera clara la identidad del joven.

El propósito, por tanto, es presentar en qué términos se encuentra esa llamada identidad digital desde el estudio de la percepción espacio-temporal que tienen los jóvenes cuando conceptualizan y usan, están, sienten y hacen cosas, en su tiempo de ocio digital, triangulando la información con la perspectiva de las familias y de los agentes educativos. Desde una posición neutra, donde las tecnologías ni son intrínsecamente liberadoras ni nos atrapan o esclavizan por completo, sino que dependen de nuestros pensamientos y usos. Y todo ello acompañado por un estudio en torno al rol de los organismos internacionales en torno a la digitalización educativa.

El contenido del simposio viene demarcado desde 4 ángulos diferentes desde los que observamos el fenómeno descrito. En un primer término, desde una perspectiva general, presentamos un proyecto de investigación en toda su extensión; objetivos, fases, metodologías planteadas. Buscamos responder a la pregunta de cómo diseñar un trayecto investigador para dar respuesta el tema planteado. Mostramos el engranaje del proyecto, los trayectos a seguir, las metodologías a utilizar. Respondemos a los mecanismos y trayectorias que seguimos para llegar, a lo largo de los próximos años, a identificar los procesos de construcción y reconstrucción de identidad de los jóvenes, analizando de qué forma y en qué grado incide la hiperconectividad y la percepción que tienen del tiempo de conexión en diferentes espacios digitales de ocio. En un segundo término, desde una perspectiva internacional, abordamos el interrogante de la desglobalización de la digitalización educativa desde un estudio de la digitalización educativa como un elemento legitimador de las nuevas tesis desglobalizadoras, presentando, a su vez, un estudio en torno el rol político que asumen los Organismos internacionales en torno a la digitalización educativa. En tercer término, ya centrado en una perspectiva nacional, presentamos los datos que tenemos del estudio pre-experimental, a partir de grupos de discusión implementados por el territorio nacional, con jóvenes y padres, en torno al tema del simposio. Y, en último término, presentamos igualmente, los datos extraídos del estudio cualitativo en esta ocasión a través de entrevistas hechas a agentes sociales, profesores y/o educadores que trabajan con jóvenes.

## PONENCIA 1

# El Proyecto CONECT-ID. Planteamiento y mecanismos de análisis de la identidad hiperconectada de la Juventud

**MUÑOZ RODRÍGUEZ, JOSÉ MANUEL**

**HERNÁNDEZ SERRANO, M.<sup>a</sup> JOSÉ**

**HUETE GARCÍA, AGUSTÍN**

*Universidad de Salamanca (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Estamos protagonizando un cambio cultural basado en las posibilidades de la hiperconectividad, el acceso ubicuo y la globalización de patrones de acción (Alter, 2018). Modificaciones que también empiezan a plantear algunos riesgos que son de interés y que definen el entramado conceptual y metodológico del proyecto que presentamos: “La identidad hiperconectada de la juventud y su percepción del tiempo en el ocio digital. CONECT-ID” (PGC2018-097884-B-I00).

En esta comunicación presentamos el proyecto mencionado, sus fases, objetivos, hipótesis, entramado metodológico, impacto esperado, y preguntas por resolver. El objetivo general del proyecto es comprender los procesos de construcción y reconstrucción de identidad de los jóvenes, analizando de qué forma y en qué grado incide la hiperconectividad y la percepción que tienen del tiempo de conexión en diferentes espacios digitales de ocio, donde son y actúan produciendo, consumiendo y/o intercambiando información sobre sí mismos, sus iguales, y otros nuevos agentes socializadores (youtubers, influencers, etc.) (Anderson, Steen, & Stavropoulos, 2017). Y, a su vez, en ángulo paralelo, cartografiar el estado normativo (y formal) en el que se encuentra la organización y la regulación del impacto de la hiperconectividad en centros educativos, en el plano internacional y en el ámbito nacional.

Esta comunicación pretende responder a los modos y mecanismos científicos que hemos de implementar para atender, desde el campo de la Pedagogía, una demanda social, y plantear, a través de la transferencia social del conocimiento, respuestas educativas. Mostramos el trayecto a seguir para buscar soluciones a lo que entendemos son nuevos problemas en la construcción identitaria del joven, del que se ha dicho que nació con la digitalidad incorporada, pero en cuyo proceso de incorporación hemos olvidado la necesidad, por vital, de incorporar la educación, desde una concepción básica de la investigación educativa, como desde planteamientos experimentales que coadyuvan a la prevención y formación.

### Metodología

El planteamiento metodológico que desarrolla el proyecto integra, mediante triangulación, técnicas documentales, cuantitativas y cualitativas de investigación social, que expondremos e la comunicación.

Mostraremos la pertinencia y las razones de priorizar las técnicas de investigación con datos primarios, es decir, los que se extraen directamente de la población joven en situación de hiperconexión, así como de otros agentes presentes en contextos clave, esto es, escolar y de ocio, como las familias y los profesionales de la educación. Todo ello a través de entrevistas, encuestas y grupos de discusión. Junto a ello, presentaremos dos experimentos que vamos desarrollar: 1: CONECTAD@S. Estudio de tiempo de uso de tecnologías mediante aplicación de registro instalada en el dispositivo móvil principal del joven. El tratamiento de la información se realizará mediante técnicas estadísticas, con un fundamento metodológico compatible con la encuesta de uso del tiempo del INE. 2: DESCONECTAD@S. Estudio de la autopercepción a partir de un periodo de desconexión voluntario de los dispositivos móviles personales. Para ello, se solicitará la participación voluntaria de 20-30 sujetos que se presten, primero, a la aludida desconexión con carácter voluntario durante dos periodos de tres semanas cada uno con sendos intervalos de una

semana entre los tres periodos. A los voluntarios se les solicitará que, durante todo el proceso registren en un diario analógico sus vivencias acerca de las desconexiones y reconexiones. El fundamento metodológico del experimento es el método biográfico, más específicamente, el análisis de las historias de vida elaboradas por los voluntarios del experimento.

## Resultados y conclusiones

Los primeros mapeos analíticos en torno a las variables de estudio han mostrado indicios relevantes en diferentes estudios donde se concluye que educación tecnológica es clave para que los menores y jóvenes reflexionen sobre el significado e impacto de ser y estar permanentemente conectado, con impactos en su identidad y en la multiplicidad de identidades que pueden desarrollar en la digitalidad. Por otro lado, la revisión sistemática de la literatura ha devuelto abundantes estudios desde la psicología aplicada, en los últimos cinco años, donde se ha analizado la distorsión del tiempo de conexión y sus efectos a nivel de riesgos psicosociales y socioacadémicos. Por último, los resultados preliminares de los patrones de hiperconectividad en diferentes estratos sociales de la adolescencia y juventud indican que existen diferencias relacionadas con las variables: edad, género, nivel de vulnerabilidad social, o rendimiento escolar.

## Referencias bibliográficas

- Alter, A. (2018). *Irresistible ¿Quién nos ha convertido en yonquis tecnológicos?* Barcelona: Paidós.
- Anderson, E. L., Steen, E., & Stavropoulos, V. (2017). Internet use and Problematic Internet Use: A systematic review of longitudinal research trends in adolescence and emergent adulthood. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), 430-454.

## PONENCIA 2

# ¿Hacia una desglobalización de la digitalización educativa? Un estudio de las representaciones sobre la identidad digital en los informes inter(nacionales)

ESPEJO VILLAR, BELÉN

LÁZARO HERRERO, LUJÁN

ÁLVAREZ LÓPEZ, GABRIEL

*Universidad de Salamanca (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

El presente trabajo tiene por objeto abordar dos líneas de reflexión que se enmarcan en el discurso teórico del campo de la política internacional. Una de ellas es la relativa a la conceptualización de la digitalización educativa como un elemento legitimador de las nuevas tesis desglobalizadoras (Copelli, 2018), que surgen en el contexto de decadencia de las relaciones comerciales mundiales y cierran un modelo de interdependencia integral. Esta línea cuestiona el sistema de economía global que sitúa en un plano de desigualdad la participación de los Estados a nivel internacional y apuesta por la soberanía nacional como clave en el inicio de políticas más igualitarias socialmente y ajustadas a entornos locales (Bauman, 2015).

La novedad de este marco de trabajo estriba en el estudio de elementos que, como la digitalización educativa, podrían estar contribuyendo a potenciar la ruptura de transferencias en las políticas públicas, debilitando así las relaciones de poder implícitas en el orden político internacional. Buena prueba de ello son actuaciones como las del gobierno francés que ha regulado la prohibición del uso de la digitalización en un contexto (europeo) en el que la digitalización se establece como referencia de competencia clave.

Si bien es cierto que en el marco de la política educativa internacional han existido corrientes de pensamiento críticas con la influencia ejercida a nivel mundial en la reconstrucción de las agendas educativas locales (Carney, Rapple, Silova, 2013; Ben, (2009), el núcleo de estudio

que se propone en este trabajo representa un giro hacia el proteccionismo educativo nacional, en tanto que trata de comprender las lógicas de poder desde la capacidad de autonomía otorgada al gobierno local. ¿Es la medida sobre la adición tecnológica una cuestión educativa o de soberanía nacional?

De lo que no cabe ninguna duda es que, a diferencia de las premisas subyacentes en las teorías que critican las limitaciones de la internacionalización (Ordorika y Lloyd, 2014) y la externacionalización (Schierewer, 2000), esta tendencia de la desglobalización no niega el peso que ha tenido la dialéctica global-local en la determinación de las políticas educativas, sino que constata un fin de ciclo institucional con una presencia que será cada vez más marginal.

En consonancia con la premisa principal, el segundo punto de reflexión pretende estudiar el rol político que asumen los Organismos internacionales en torno a la digitalización educativa. De este modo, trata de analizar las representaciones que se realizan en los informes publicados por Organismos internacionales acerca de la educación digital. Son varios los interrogantes que suscita esta cuestión: ¿Desde qué valores y qué instituciones han sustentado el rol pedagógico atribuido al móvil? ¿Qué ha pasado para que el móvil deje de ser considerado un instrumento de innovación pedagógica de primera magnitud en el contexto educativo internacional y europeo? o ¿es que en realidad nunca lo fue?

### Metodología

Para tratar de entender la conceptualización que realizan los organismos internacionales en materia de política educativa digital y al objeto de mapear desde qué coordenadas se contempla la utilización del móvil en el ámbito

escolar, se ha procedido a codificar el contenido de los informes (Flick, 2014) publicados sobre educación digital de tres Organismos internacionales, dos de recorrido internacional (OCDE y UNESCO) y uno de carácter europeo. La selección que se ha realizado en el caso internacional responde a fundamentos políticos diferenciados. Mientras que en la OCDE las directrices educativas parten de un modelo de economía de mercado, en el caso de la UNESCO se ha mantenido un discurso más centrado en la consecución de políticas de justicia social y de democratización de la educación. Con relación al marco europeo se ha optado por la Comisión europea. Los documentos analizados han sido: First UNESCO mobile learning week, 2011, y Directrices de la UNESCO para las políticas de aprendizaje móvil de 2013. OCDE, Pisa, 2015. Comisión Europea, Plan de acción de educación digital, 2018.

## Resultados y conclusiones

Los datos muestran que a pesar de que la educación digital no ha tenido un lugar preferente en la globalización de las reformas educativas, en tanto que los intereses han estado más centrados en transferir modelos de evaluación tecnocráticos y en lograr reformas educativas de éxito, la educación digital ocupa en la actualidad un lugar nuclear por las derivaciones sociales, pedagógicas, profesionales que a nivel político se está haciendo de la misma.

Por otra parte, el análisis de los documentos pone de manifiesto la existencia de dos líneas diferenciadas en la construcción institucional que se está haciendo de la educación digital, una que realiza un recorrido democratizador de la educación y que estaría más centrada en destacar las potencialidades del móvil en el marco de modelos abiertos de aprendizaje y de capacitación de los docentes. La otra más preocupada por generar evidencias de rendimiento en función del uso que realicen los alumnos del móvil. De fondo persiste el discurso de la ubicuidad que proporciona la digitalización y su versatilidad educativa.

## Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2015). *La globalización, consecuencias humanas*. Ciudad de México: FCE.
- Ben, C. (2009). *Le nouvel ordre éducatif local-mixite, disparites, luttes locales* (Education et société). France: Presses Universitaires de France.
- Carney, S., Rappleye, J., & Silova, I. (2013). Entre la fe y la ciencia: la teoría de la cultura mundial y la educación comparada, Profesorado. *Revista de currículum y formación de Profesorado*, 17(1), 243-267.
- Coppelli, G. (2018). La globalización económica del siglo xxi. Entre la mundialización y la desglobalización. *Estudios Internacionales*, 191, 57-80.
- Dutercq, Y., & Maleyrot, E. (2017). Les enseignants français du primaire face aux politiques de reddition de comptes: une évolution de leur professionnalisme dans un contexte d'accountability subjective. *Revista de Sociología de la Educación*, 10, 471-485. doi: 10.7203/RASE.10.3.9971
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Ordorika, I., & Lloyd, M. (2004). Teorías críticas del Estado y la disputa por la educación superior en la era de la globalización. *Perfiles educativos*, 36(145), 122-135. doi: 10.1016/S0185-2698(14)70641-5

## PONENCIA 3

# "Un mundo postizo": percepciones de riesgo sobre la hiperconectividad juvenil entre profesionales de la educación

**DACOSTA MARTÍNEZ, ARSENIO**  
**GUTIÉRREZ PÉREZ, BÁRBARA M.**  
**MARTÍN LUCAS, JUDITH**

*Universidad de Salamanca (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Los profesionales del ámbito escolar y socioeducativo, en constante contacto con adolescentes, se encuentran ante el reto de abordar el uso de las tecnologías para fines no académicos en espacios educativos, y lo que es aún más relevante, los efectos que tiene la hiperconectividad en el día a día de los más jóvenes y cómo influye el uso que de las tecnologías hacen en su tiempo de ocio durante la jornada escolar. Ante este desafío, el proyecto CONECT-ID "La identidad hiperconectada de la juventud y su percepción del tiempo de ocio digital. CONECT-ID" (PGC2018-097884-B-100) financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades pretende abordar cómo influye la hiperconectividad en el día a día de los adolescentes y jóvenes a partir de la percepción de los profesionales de la etapa de secundaria y ofrecerles respuestas que les permita evitar riesgos asociados a la adicción o el mal uso. En el caso específico de esta propuesta, el marco teórico escogido para dicho cuestionamiento sobre la percepción del riesgo es principalmente antropológico (Beck, 1998; Douglas, 1992; Hope y Oliver, 2005). A partir de las entrevistas realizadas a docentes y profesionales en el marco de la primera fase de la investigación, pretendemos dar respuesta a una cuestión general: ¿cuál es la percepción general de dichos profesionales ante el ocio digital de los jóvenes? ¿Existen variaciones o visiones alternativas en la identificación de dichas prácticas? ¿En qué medida el ocio digital de los jóvenes es percibida en términos de riesgo por dichos profesionales? Para dar respuesta a estas preguntas, en relación a los objetivos planteados en la Fase 1 del estudio pretendemos analizar las categorías nativas extraídas de dichas entrevistas para delimitar las percepciones de los riesgos y oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías en el ocio digital de los jóvenes.

### Metodología

Desde un planteamiento metodológico de corte cualitativo, la técnica de investigación seleccionada es la entrevista semiestructurada que nos permite extraer datos directamente de la población objeto de estudio, que en este caso se concreta en docentes, orientadores y responsables de equipos directivos de centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional y educadores-as sociales que se encuentran trabajando en programas y centros de carácter socioeducativos con menores entre los 12 y los 18 años. En concreto se han realizado 40 entrevistas en distintas localizaciones de nuestro país, más concretamente en las regiones de Castilla y León, Cataluña, Extremadura y Castilla La Mancha. Las entrevistas, realizadas en el más estricto anonimato y sujetas a las necesarias cautelas éticas, fueron grabados en audio y transcritas íntegramente. El análisis posterior se ha realizado con apoyo de NVIVO en base a un sistema de categorías preestablecidas, en concreto 9 categorías: dedicación del tiempo de ocio de los adolescentes y jóvenes, tiempo invertido en el uso de tecnologías, autoconcepto, riesgos, emoción/afecto y aprendizaje.

## Resultados y conclusiones

Los profesionales del ámbito escolar tienen, en general, poco conocimiento respecto a lo que los adolescentes hacen en su tiempo de ocio. Perciben que dedican mucho tiempo a la utilización del Smartphone, asegurando que en aquellos centros escolares en los que está permitido su uso en tiempos de descanso recurren al mismo. Consideran que utilizan las tecnologías para estar en contacto con su red de iguales, a través fundamentalmente de redes sociales. Creen que les permite también utilizarlas para un fin educativo en su tiempo de ocio, como buscar apoyo en tareas escolares. Respecto a los riesgos, manifiestan que los adolescentes de primeras etapas de secundaria son más impulsivos, analizan menos la información que reciben y no miden las consecuencias de lo que comparten a través de internet, aunque tengan mayores restricciones y mayor control parental. Con respecto a los agentes socioeducativos, aunque comparten la visión de los docentes respecto al uso excesivo y la falta de percepción del riesgo, consideran que las tecnologías, el uso de Internet y de determinadas aplicaciones permiten a los menores con más dificultades o en riesgo social estar en contacto con su familia y buscar recursos que de otro modo les resulta difícil encontrar.

## Referencias bibliográficas

- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Douglas, M. (1992). *Risk and Blame, Essays in Cultural Theory*. Londres: Routledge.
- Hope, A., y Oliver, P. (Eds.). (2005). *Risk, Education and Culture*. Londres: Routledge.

## PONENCIA 4

# Percepción y actitudes de adolescentes y familias sobre la hiperconectividad en el tiempo de ocio

**MURCIANO HUESO, ALICIA**  
**TORRIJOS FINCIAS, PATRICIA**  
**SERRATE GONZÁLEZ, SARA**

*Universidad de Salamanca (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

La presente comunicación recoge los resultados de la primera fase del proyecto de investigación titulado “La identidad hiperconectada de la juventud y su percepción del tiempo de ocio digital. CONECT-ID” (PGC2018-097884-B-100) financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades que aborda el estudio de la construcción y reconstrucción de la identidad de los jóvenes (12-18 años) desde dos núcleos de estudio como son la posibilidad de hiperconectividad y la percepción del tiempo de conexión. Partimos de la premisa que la hiperconectividad ofrece a los adolescentes y jóvenes la posibilidad de estar constantemente en interacción con redes digitales, a través de múltiples dispositivos, sistemas y entornos (Hoskins y Tullock, 2016) y que esto puede estar influyendo en la definición identitaria de los mismos (Milán, 2018; Sánchez- Rojo, 2018; Taboada y Córcoles, 2015), al preferir las acciones e interacciones en conexión frente a las que no requieren conexión.

En concreto, los resultados que se presentan pretenden dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: ¿Para qué utilizan los adolescentes y jóvenes las tecnologías en su tiempo de ocio y qué les aportan?, ¿Cuántos perfiles utilizan y qué criterios utilizan para compartir información? ¿Consideran que existen riesgos asociados al uso que realizan?, ¿Las familias conocen lo que hacen sus hijos cuando utilizan las tecnologías en su tiempo de ocio?, ¿Conocen los perfiles que sus hijos tienen creados en los espacios virtuales y las aplicaciones y redes sociales que utilizan? Para dar respuesta a estas preguntas, los objetivos planteados en la Fase 1 del estudio pretenden: 1) analizar la percepción que los adolescentes tienen de su tiempo de ocio y en concreto del tiempo dedicado a las tecnologías y uso de internet, 2) comprobar la percepción de los riesgos y posibilidad que les ofrece internet, 3) analizar la percepción de las familias respecto al tiempo y usos de la tecnología.

### Metodología

La metodología de investigación es de corte cualitativo, dando prioridad a un estudio de carácter fenomenológico. La muestra participante se conforma a partir de un grupo de jóvenes con acceso a redes y tecnologías (12-18 años) y de familias con hijos/as en este rango de edad. La técnica utilizada han sido los grupos de discusión, útil para generar un discurso de forma colectiva, enriquecido por la diversidad de planteamiento de los participantes. En concreto se han realizado 14 grupos de jóvenes (6 de edades comprendidas entre los 12-15 y 8 de 16 a 18 años), con un total de 98 participantes y 4 grupos con familias (28 participantes). Se han realizado en varias zonas geográficas (Castilla y León, Cataluña, Extremadura y Castilla La Mancha). La composición de los grupos se realizó teniendo en cuenta el número (7-12 personas), la paridad en cuestión de género y la diversidad en estatus socioeconómico y académico. Los grupos fueron grabados en formato audio y transcrito posteriormente para analizar su información a través del programa NVIVO, bajo un sistema de categorías preestablecido conformado por 9 categorías: dedicación del tiempo de ocio, tiempo invertido en el uso de tecnologías, autoconcepto, riesgos, emoción/afecto y aprendizaje.

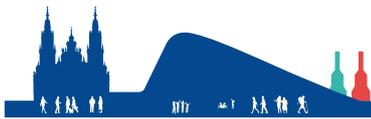
## Resultados y Conclusiones

La información analizada permite afirmar que los adolescentes y jóvenes perciben que dedican excesivo tiempo al uso de tecnologías e Internet. En concreto en su tiempo de ocio las utilizan para interactuar a través de redes sociales como Instagram o WhatsApp o jugar a través del smartphone o videoconsolas. En Redes Sociales utilizan diversos perfiles en función de quienes quieren que sean los receptores de los mensajes, fotografías o comentarios que comparten, teniendo perfiles públicos y perfiles con las personas que ellos consideran de más confianza.

Afirman mostrarse como son en aquellos perfiles que consideran privados, seleccionando más aquello que comparten en sus perfiles públicos. Aunque perciben los riesgos asociados a la adicción y la exposición y exhibición masiva de su intimidad, afirman seguir utilizando estos medios en su tiempo de ocio porque les entretiene y les permite estar mayor tiempo en contacto con su red de amigos y amigas que realizando otras actividades. En relación con las familias, existe un desconocimiento generalizado de los perfiles y aplicaciones que sus hijos manejan habitualmente. Existe poco control parental, especialmente existe a edades tempranas comprobándose que a medida que avanza la edad tienen poco control del tiempo de ocio conectado.

## Referencias bibliográficas

- Hoskins, A., y Tulloch, J. (2016). *Risk and Hyperconnectivity: Media and Memories of Neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Milán, A. (2018). *Adolescentes hiperconectados y felices*. Madrid: Teconté.
- Sánchez-Rojo, A. (2018). *Educación y derecho a la privacidad en la sociedad del conocimiento*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Taboada, L., y Córcoles, E. (2015). *Hiperconectados. En una relación estable con Internet*. Barcelona: Zenith.



## **Análisis de la experiencia y propuestas de futuro de REUNID+D: Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa**

**GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO, ANA (COORD.)**

*Universidad de Salamanca (España)*

### **Descripción del simposio**

El simposio pretende dar a conocer la Red REUNI+D como comunidad de aprendizaje y de práctica en el ámbito universitario. Una red formada por 11 grupos de investigación e innovación educativa, con más de dos décadas de historia en común y un proyecto de futuro que apuesta por el conocimiento abierto y la colaboración como medio de mejora de la educación y de la actividad profesional de los investigadores y docentes implicados.

En un momento en el que el trabajo en red ya no es una elección sino un requisito para el avance del conocimiento y la mejora de la práctica profesional, se requiere analizar y evaluar el trabajo realizado por redes de colaboración con años de experiencia como REUNI+D con objeto de estimular y expandir este tipo de experiencias, así como de ponderar las lecciones aprendidas para mejorar los procesos de trabajo colaborativo a través de las tecnologías digitales.

### **Qué es REUNI+D**

REUNI+D se ha configurado como una red de investigación educativa de elevado prestigio a lo largo de los últimos años, reconocida como Red de excelencia por el Ministerio de Economía y Competitividad en 2015.

La colaboración entre los grupos que componen la Red se remonta al año 1992 con la organización del *Congreso Europeo de Tecnología de la Información en la Educación: una perspectiva crítica*, bajo la coordinación del grupo Esbrina de la Universidad de Barcelona. A partir de ese momento, los grupos se han organizado para planificar y desarrollar diversos proyectos de investigación financiados y encuentros científicos de carácter nacional e internacional.

Algunos ejemplos de esta actividad investigadora son los siguientes:

- Ecologías del aprendizaje en contextos múltiples: análisis de proyectos de educación expandida y conformación de ciudadanía. (EDU2014-51961-P).
- Competencia Digital en estudiantes de educación obligatoria. Entornos socio-familiares, procesos de apropiación y propuestas de e-inclusión. (EDU2015-67975-C3-1-P).
- Red de investigación e innovación educativa. Cambios sociales y retos para la educación en la era digital. (EDU2015-68718-REDT).

- La escuela de la sociedad digital: análisis y propuestas para la producción y uso de los contenidos digitales educativos. (EDU2015-64593-R).
- Cómo aprenden los docentes: implicaciones educativas y retos para afrontar el cambio social. (EDU2015-70912-C2-2-R).
- Cartografiando prácticas disruptivas en educación secundaria. (Fundación COTEC para la Innovación).

Además de la actividad investigadora, la red ha apostado fuerte por la formación de posgraduados en métodos y estrategias de investigación educativa desde nuevos enfoques de carácter narrativo y crítico, difundiendo el conocimiento y experiencia de los grupos de investigación a través de publicaciones, cursos y eventos diversos, entre los que podríamos destacar las escuelas de verano y el MOOC en el que han participado todos los grupos de la Red. REUNI+D apuesta por el trabajo en colaboración a través de los medios digitales en un entorno seguro, que dé lugar a un conocimiento abierto y accesible a toda la comunidad educativa.

## El futuro de REUNI+D

La propuesta para los próximos años tiene como finalidad incidir en la formación de futuros investigadores mediante actividades formativas abiertas, el desarrollo de estrategias de ciencia abierta que posibiliten la promoción del conocimiento utilizando métodos de archivo y difusión que permitan el acceso universal a los datos, recursos y resultados de la investigación realizada en el seno de la Red. Se persigue también una mayor visibilidad de la Red a nivel internacional, así como impulsar la colaboración con otras redes afines nacionales e internacionales potenciando la organización de eventos científicos de calidad.

En cuanto al impacto científico de la Red, apostamos por el desarrollo de nuevas propuestas investigadoras, contribuir a la innovación metodológica en el campo de la investigación educativa, aumentar la visibilidad internacional de los grupos de

investigación educativa, fortalecer la influencia de los investigadores en la toma de decisiones sobre política educativa, sellar alianzas fructíferas con otras redes de investigación consolidadas y generar conocimiento de forma colegiada para asegurar la validez de las conclusiones.

## Organización del simposio

El contenido del simposio se plantea en tres ponencias que analizan las principales aportaciones de la red hasta el momento y el trabajo futuro en el que estamos involucrados. La primera ponencia titulada “El valor de la red REUNI+D como impulso al trabajo colaborativo en red” se centrará en el valor del trabajo colaborativo de la red. La segunda ponencia titulada “Buenas practicas REUNI+D: El MOOC sobre Tendencias en Investigación Educativa y Social”, hará hincapié en el curso de formación diseñado e implementado por la red, señalando los puntos fuertes y débiles del mismo y su impacto en la comunidad educativa.

Finalmente, la tercera ponencia abordará “el proyecto de ciencia abierta en el contexto de REUNI+D, su valor y propuestas de futuro” para fomentar el conocimiento abierto y la vinculación de la ciencia con la ciudadanía. Se analizará cómo facilitar el acceso universal a los productos científicos generados en el marco de los grupos que componen la Red, a través de diversas propuestas para compartir recursos científicos y difundir de forma abierta el conocimiento.

## PONENCIA 1

# El valor de la red REUNI+D como impulso al trabajo colaborativo

**MARTÍNEZ MARTÍN, IRENE**

*Universidad Complutense de Madrid (España)*

**ANGUITA MARTÍNEZ, ROCÍO**

*Universidad de Valladolid (España)*

**BLANCO GARCÍA, MONTSERRAT**

*Universidad de Castilla-La Mancha (España)*

### Contextualización

Este trabajo pretende dar a conocer el valor del trabajo en red como impulso del desarrollo docente e investigador desde los principios de la colaboración, la construcción de una comunidad de aprendizaje universitaria y el intercambio de prácticas pedagógicas de valor científico.

Esta comunicación presenta, tanto los principios teóricos que guían la cotidianidad de la Red, desde sus inicios a la actualidad, como la actividad investigadora y docente que se lleva a cabo desde el año 2015.

Entre los principios de la Red, se destaca el trabajo colaborativo como un requisito para los nuevos retos en la construcción del conocimiento diverso y adaptado a las exigencias de los tiempos actuales (Sánchez, Pérez y Picco, 2014); además, se remarca el carácter innovador tanto en las prácticas como en las epistemologías impulsadas por la Red. Dichos retos obligan a explorar formas y espacios innovadores donde los saberes sean compartidos, contruidos, reflexionados, pensados y discutidos entre diversos perfiles y experiencias investigadoras. Todo ello, teniendo como objetivo final la mejora de la calidad científica y docente de las Universidades Españolas y sin olvidar la proyección internacional (Álvarez, Grau, González y Tortosa, 2016).

Realizaremos un recorrido de la actividad de la Red desde el año 2015, año en el que se comienza con el trabajo colaborativo entre 11 grupos de investigación, hasta la actualidad. Cabe destacar la participación en congresos, formaciones colectivas, investigaciones compartidas, impulso de aprendizajes online, elaboración de materiales conjuntos, entre otras evidencias de una Red consolidada, con proyección internacional y creciente prestigio al ser financiada por convocatorias I+D+i.

### Descripción de la experiencia

Esta comunicación presenta una descripción de las buenas prácticas realizadas en el marco de la Red REUNI+D desde el año 2015 hasta la actualidad. Se pone en valor los beneficios del trabajo colectivo en el marco universitario académico, específicamente en el ámbito de la pedagogía.

Por un lado, los principios teóricos que guían el hacer del colectivo pueden resumirse en las siguientes líneas de pensamiento-acción:

- Construcción de conocimiento abierto y accesible desde los principios de las ecologías del saber, los saberes decoloniales, feministas y en contextos múltiples.
- Competencias digitales desde una perspectiva innovadora, colaborativa y crítica.
- Trabajo en red en contextos de investigación y docencia universitaria.
- Metodologías innovadoras y críticas en la formación docente.
- Inclusión de las diversidades en la investigación y la formación, respetando el diseño universal del aprendizaje, el acceso abierto a los saberes y la reflexión crítica.

Por otro lado, las acciones desarrolladas dentro de este marco teórico corresponden a diferentes principios de acción que podemos resumir en:

- Participación en congresos, jornadas y redes de importancia para el área, tanto en contextos nacionales como internacionales. Cabe destacar, por ejemplo, la anterior edición de la SEP, las JUTE, entre otras.
- Investigación actual, financiada en convocatorias competitivas por organismos de prestigio y en la que tienen presencia varios grupos de la RED de manera compartida.
- Diseño y desarrollo de formación especializada para investigadores en formación y en activo y docentes en temáticas relacionadas con la actividad de la red como, por ejemplo, investigación narrativa, métodos innovadores, enfoque crítico, experiencias de los grupos. Cabe destacar, por ejemplo, el impulso de varias ediciones de una “Summer School”, un MOOC sobre metodologías emergentes de investigación y *webinars*, entre otros.
- Publicaciones conjuntas, así como su difusión en la web de la Red, pero también explorando otros formatos de transferencia del conocimiento como pueden ser videos, blogs o píldoras formativas. Todo ello, respetando los principios de accesibilidad al conocimiento de calidad científica, pero desde una perspectiva rupturista con los canales tradicionales que fomentan la exclusividad y perpetúan sesgos de desigualdad en la construcción, difusión y acceso a los saberes.
- Proyección internacional y fortalecimiento de la Red, así como el trabajo con otras redes a nivel nacional en el campo de la educación.

## Conclusiones

Cabe destacar, entre las principales conclusiones, las aportaciones que la Red hace a la construcción colectiva del conocimiento. Se pone en valor, no solo un trabajo en red entre 11 grupos de 11 universidades españolas, también la ruptura con las tendencias tradicionales de entender el conocimiento como algo exclusivo, competitivo e individualista (García-Valcárcel, González, Basilotta, y Martín, 2018). Esta Red apuesta por la construcción de campos de saber diversos, desde el diálogo equitativo, la generación de espacios de encuentro (digitales, físicos, abiertos y accesibles), la reflexión crítica compartida y la creación de vínculos para la conexión de investigaciones y prácticas que alimenten un saber pedagógico científico, innovador de calidad, como así queda evidenciado en los resultados de las diversas fases de la Red.

Si la educación de calidad es un derecho de todos y todas, romper con las imposiciones tradicionales del saber como algo cerrado, exclusivo, inaccesible y lejano a las realidades diversas es un compromiso que como Red se busca en cada una de las propuestas señaladas y entre los retos de futuro que dibujamos.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, J. D., Grau, S., González, C., y Tortosa, M. T. (2016). El Programa Redes de Investigación en Docencia Universitaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(3), 178-183.
- García-Valcárcel, A., González, L., Basilotta, V., y Martín, M. (2018). REUNI+D: una red universitaria para la construcción colaborativa de conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 159-177.
- Sánchez Ambríz, G., Pérez Balbuena, J. d. J., y Picco Troncoso, L. L. (2014). Redes de conocimiento basadas en la gestión de conocimiento: creación y organización para la docencia e investigación universitaria. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 37(3), 215-225.

## PONENCIA 2

# Buenas prácticas de REUNID+D: el MOOC sobre tendencias en investigación educativa y social

**GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO, ANA**

*Universidad de Salamanca (España)*

**HERNÁNDEZ RIVERO, VÍCTOR MANUEL**

*Universidad de La Laguna (España)*

### Contextualización

Durante los meses de mayo y junio de 2018, la *Red de Investigación e Innovación Educativa (REUNID+D)*, en colaboración con la Universidad de La Laguna y la plataforma MIRIADA X de Telefónica, organizó un curso en línea masivo de acceso abierto (MOOC) titulado 'Tendencias en investigación educativa y social' dirigido principalmente a la comunidad universitaria, estudiantes de máster y doctorado, e investigadores del ámbito nacional e internacional. En él se abordaron algunos de los nuevos planteamientos en el ámbito de la investigación educativa, ofreciendo una visión alternativa, crítica y reflexiva sobre la controversia epistemológica, ontológica y metodológica que ha caracterizado históricamente la investigación en ciencias sociales.

Esta ponencia presenta esta experiencia de buena práctica en una de las tareas que, podríamos decir, ha aglutinado mayor esfuerzo y sinergias por parte de nuestra red, si se tiene en cuenta que en la iniciativa se implicaron más de sesenta investigadores pertenecientes a diez grupos de investigación, y logró la inscripción de 2400 personas de más de 50 países de todo el mundo.

El objetivo del curso fue reflexionar sobre la identificación de los problemas y temáticas que han aflorado en el marco de los escenarios socio-políticos actuales y los cambios acaecidos en el conocimiento científico y educativo. Se trabajaron métodos, técnicas e instrumentos de investigación emergentes necesarios para diseñar e implementar la investigación educativa y social, desde una perspectiva post-cualitativa.

Una vez concluida la experiencia, el curso fue presentado a la convocatoria anual de Premios MIRIADA X de Telefónica Innovación. Concurrieron 89 propuestas, de 44 universidades de 8 países del ámbito iberoamericano, siendo evaluado por diferentes expertos que otorgaron a nuestro MOOC, en enero de 2019, el Accésit o 2.º Premio, siendo éste reconocido como una práctica educativa innovadora.

### Descripción de la experiencia

El desarrollo del MOOC requirió más de un año de trabajo de los miembros de la red y un esfuerzo importante de coordinación.

Durante la fase de diseño se adoptaron decisiones relativas a sus finalidades, el contenido del curso, su secuencia y estructura, y la duración y temporalización de la actividad. Además, se crearon equipos de trabajo entre los miembros de la red, de manera que cada módulo de aprendizaje estuviera desarrollado por especialistas en la temática abordada que actuaron como curadores de contenido.

El curso tiene una duración de seis semanas, quedando organizado de la siguiente forma: un módulo introductorio de presentación, cuatro módulos de contenidos en torno a los tópicos principales ('La construcción del conocimiento educativo'; 'Diseños de investigación emergentes'; 'Derivas en investigación educativa y social'; y 'Modelos emergentes de análisis de la información en investigación'), y un módulo final de síntesis y conclusiones.

En esta fase se elaboraron los materiales didácticos digitales del curso (MDD). Cada uno de los seis módulos cuenta con píldoras de vídeo y audiovisuales que explican de manera sintética los contenidos a los participantes, textos en formato PDF que desarrollan cada uno de los conceptos e ideas, materiales complementarios de ampliación y consulta, foros de debate y de planteamiento de dudas, actividades de cuestionario y de desarrollo a través de la herramienta P2P.

Una de las actividades más importantes del curso fue la 'webquest', que de manera transversal integró el contenido de los diferentes módulos y permitió a los participantes el desarrollo de habilidades de investigación.

Durante la fase de difusión, cada uno de los grupos que conforman REUNID+D dio a conocer el evento entre sus contactos y, se llevó a cabo el proceso de publicidad del curso y captación de interesados. Al tiempo, la propia plataforma MIRIADA X publicó el anuncio del evento, sus características y fechas de realización. En total se inscribieron en el MOOC 2.399 personas de más de 50 nacionalidades.

Finalmente, el curso lo iniciaron 1.478 personas. Durante las seis semanas de formación, cada uno de los equipos en función del módulo abordado, dinamizó el evento y atendió las dudas e interrogantes planteadas por los participantes.

Los datos demográficos identificaron que los participantes fueron estudiantes de 25 a 34 años, principalmente mujeres (416), docentes o investigadores universitarios (440 personas) de origen español (792 personas). Al finalizar el MOOC se pudo comprobar que se produjo un alto porcentaje de abandono de alumnado, lo que es común en muchos cursos de estas características.

Una vez concluido el curso se realizó una evaluación mediante cuestionario de opinión al alumnado, y autoevaluación de los investigadores participantes. A partir de los resultados obtenidos actualmente se está procediendo a mejorar la estructura y materiales y a preparar la segunda edición del mismo.

## Conclusiones

Los MOOC facilitan el acceso al conocimiento, permiten que los docentes puedan publicar y dar a conocer sus conocimientos y aumentar su prestigio, a la vez que el de las propias Universidades (Basilotta, Mulas, y Sánchez, 2014). Este MOOC se propuso como un reto para REUNID+D, siendo la primera vez que se afrontaba el desarrollo de un curso de estas características de forma conjunta con la implicación de diez equipos de investigación de distintas universidades.

No cabe duda de que este ha sido un curso que ha suscitado un alto interés dado el tipo de formación en metodología de investigación que ofrece, como así se observó en el perfil de los participantes donde se identificó un alto porcentaje de profesorado universitario y alumnado en formación pre y post doctoral.

El alto volumen de participación, la relevancia del contenido y el prestigio de los equipos e investigadores implicados, han contribuido considerablemente a dar visibilidad nacional e internacional a la red, a los diferentes grupos de investigación que la conforman, y al trabajo desarrollado en el MOOC.

## Referencias bibliográficas

Basilotta Gómez-Pablos, V., Mulas Nieto, I., y Sánchez Campos, J. J. (2014). Los MOOCs y su valor añadido en el aprendizaje social. En Libro de Actas. *VI Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED* (pp. 23-24), UNED.

## PONENCIA 3

# El proyecto de ciencia abierta en el contexto de REUNID, su valor y propuestas de futuro

**GEWERC, ADRIANA**

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### Contextualización

La Comisión Europea (2017) fomenta que los “datos de investigación” sean localizables, accesibles, interoperables y reutilizables (FAIR – findable, accesible, interoperable y reusable). Para ello ha lanzado un programa piloto denominado “Open Research Data Pilot” con el fin de mejorar el acceso y reutilización de datos de investigación generados por proyectos “Horizon 2020” que tenga en cuenta el equilibrio necesario entre apertura y protección de información científica, comercialización y derechos de propiedad intelectual o aspectos relacionados con la seguridad.

Se caracteriza por la apertura no solo de las publicaciones (Open Access), sino también de los datos de investigación, las metodologías, los procesos y la implicación de la ciudadanía en un entorno de investigación e innovación responsables. Es hacer accesibles en formato digital los resultados de la investigación financiada con fondos públicos para la comunidad científica que los produce y para la sociedad en general que los financia, potenciando la reproducibilidad de la Ciencia y la apropiación de sus resultados.

La declaración del 20 de febrero de 2019 de la CRUE (2019) propone impulsar, la implantación de la Ciencia Abierta y destaca la necesidad de realizar un diagnóstico de la situación del acceso abierto en España y un seguimiento constante de su evolución de forma que la información de que se disponga esté siempre actualizado. También recopilar y hacer público el gasto de las universidades por acceder a los recursos de información electrónicos, incluir el acceso abierto inmediato en cualquier negociación con los editores de publicaciones científicas, impulsar un cambio cultural en los agentes del sistema de I+D mediante la sensibilización y la formación en la Open Science y la promoción de comportamientos éticos en la investigación, explorando formas de incentivar la implantación de Ciencia Abierta con modelos de evaluación y reconocimiento diferentes de los actuales para investigadores, unidades y proyectos, entre otros puntos.

### Descripción de la experiencia

REUNI+D pretende fomentar el conocimiento abierto y la vinculación de la ciencia con la ciudadanía. Esto supone facilitar el acceso universal a los productos científicos generados en el marco de los grupos que componen la Red, a través de diversas propuestas para compartir recursos científicos y difundir de forma abierta el conocimiento generado en la Red.

Por ello en su proyecto para el periodo 2019-2021 se propone:

1. Poner a disposición de la comunidad educativa y científica nacional e internacional los recursos de investigación generados por REUNI+D a través de repositorios especializados propios
2. Analizar la filosofía, posibilidades y problemas del conocimiento abierto
3. Elaborar un informe de conclusiones y propuesta de actuación sobre qué y cómo compartir los datos, instrumentos y resultados la investigación educativa.
4. Diseñar guías para la práctica del enfoque del conocimiento abierto para los investigadores.
5. Realizar un estudio técnico de plataformas/repositorios para compartir los recursos de investigación
6. Creación de contenido para la difusión del conocimiento a través del canal de YouTube de REUNI+D

Sumado a esto, REUNID viene desarrollando desde el año 2005 de forma abierta webinars, workshops, simposios y seminarios, cuyos materiales están al servicio de la comunidad científica de forma abierta. Esto ha posibilitado el necesario intercambio y la posibilidad de investigar de forma colaborativa. El trabajo que tiene por

delante coloca a REUNID en el desafío de avanzar hacia la consecución de objetivos más amplios, que implican posicionarse frente a la Ciencia Abierta y las propuestas que devienen de la Unión Europea. El trabajo que se realiza en su seno, beneficia a otros grupos de investigación en educación de nuestro país y del exterior y ayuda a ir consolidando un modo de hacer ciencia, más centrado en la colaboración y la accesibilidad global.

## Conclusiones

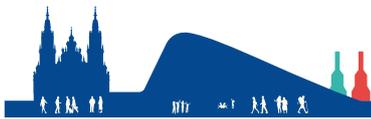
La Ciencia Abierta representa un enfoque para investigar de forma colaborativa, transparente y accesible (Open Science “Wheel”). Frente a estos desafíos es necesario desarrollar competencias relacionadas con la Ciencia Abierta (O’Carroll et al., 2017), lo que significa: publicación en Acceso Abierto; capacidades relacionadas con los datos de investigación; conducta profesional del investigador y Ciencia Ciudadana.

Las actividades propuestas por REUNID están colaborando para que esto se produzca, aportando a la sostenibilidad de la ciencia abierta en nuestro país.

Esta experiencia nos reafirma en la necesidad de aunar esfuerzos en la creación de Redes de investigación potentes que aglutinen el conocimiento de los diversos grupos, y permitan el acceso abierto a los procesos y resultados de la investigación, al tiempo que potencien la innovación y la creación de comunidades de práctica. En este sentido se asumirá el objetivo de la Comisión Europea de salvaguardar un entorno digital equitativo, sostenible e inspirador de confianza, basado en la libertad de expresión, la responsabilidad y el fomento de la innovación.

## Referencias bibliográficas

- Comisión Europea (2017). *Un mercado único digital conectado para todos*. Recuperado de <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2017/ES/COM-2017-228-F1-ES-MAIN-PART-1.PDF>
- Crue (2019). *Crue aprueba el compromiso de las universidades españolas para implantar el Open Science*. (s. f.). Recuperado de <http://www.crue.org/Comunicacion/Noticias/Crue%20aprueba%20compromiso%20Open%20Science.aspx>
- O’Carroll, C., Kamerlin, C. L., Brennan, N., Hyllseth, B., Kohl, U., O’Neill, G., & Van Den Berg, R. (2017). *Providing researchers with the skills and competencies they need to practise Open Science*. Luxembourg: European Commission-Publications Office of the European Union. Recuperado de [http://ec.europa.eu/research/openscience/pdf/os\\_skills\\_wgreport\\_final.pdf#view=fit&pagemode=none](http://ec.europa.eu/research/openscience/pdf/os_skills_wgreport_final.pdf#view=fit&pagemode=none)



## **Escuel@ e Infanci@ Digit@l. Los materiales didácticos en la Red**

**RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, JESÚS (COORD.)**

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### **Descripción del simposio**

El propósito de nuestro Simposio es dar a conocer algunos resultados derivados de la línea de investigación abierta sobre los materiales didácticos en la Red para la Educación Infantil y Primaria derivada de dos proyectos de investigación financiados por el Plan Estatal de I+D de España:

- La Escuela de la Sociedad Digital: Análisis y propuesta para la producción y uso de los contenidos digitales educativos. Escuel@ Digit@l. (Edu2015-64593- R). (2016-2019). (IP: Manuel Area Moreira).
- Los Materiales Didácticos Digitales en la Educación Infantil. Análisis para su uso en la Escuela y el Hogar. Infanci@ Digit@l (RTI2018-093397-B-100). (2019-2021). (IP: Manuel Area Moreira, Jesús Rodríguez Rodríguez).

Ambos proyectos están desarrollados por tres grupos de investigación (EDULLAB, STELLAE, CRIE) de distintas universidades españolas (Santiago de Compostela, A Coruña, La Laguna, Las Palmas de G.C. y Valencia) que tienen amplia experiencia en esta línea de investigación, avalada por su participación en otros proyectos I+D y en diversas publicaciones académicas. Cuentan también con el apoyo y colaboración de distintas empresas del sector, así como de asociaciones e investigadores internacionales. El primer proyecto ejecutado se centró en la Educación Primaria (2016-2019) y el de Educación Infantil está actualmente en desarrollo (2019-2021).

Nuestra línea de investigación pretende ofrecer conocimiento basado en estudios empíricos sobre el estado actual de la producción, distribución y utilización pedagógica en las aulas de los contenidos digitales educativos o materiales didácticos online destinados a la Educación Primaria y Educación Infantil en una muestra de tres comunidades autónomas de España (Canarias, Galicia y Valencia). Lo hacemos desde una mirada sistémica o perspectiva multidimensional: a) análisis de los objetos o materiales, b) las subjetividades de los actores educativos, y c) con relación a las prácticas en las aulas, centros y hogares.

Nos planteamos las siguientes preguntas de indagación: ¿qué materiales educativos se ofertan digitalmente en el contexto español para la Educación Primaria e Infantil?, ¿qué modelo pedagógico subyace a los mismos?, ¿qué diferencias existen entre las plataformas comerciales y las institucionales?, ¿qué representaciones tienen los distintos agentes educativos y sociales implicados?, ¿cómo se utilizan y qué impacto tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje en el aula? y ¿qué recomendaciones pueden hacerse a los distintos agentes y sectores implicados para producir y utilizar con calidad educativa los recursos y contenidos escolares distribuidos online?

De un modo concreto, los proyectos presentan las siguientes hipótesis de partida:

- En el caso del Proyecto de Primaria, la hipótesis general de partida es que la transición de los materiales educativos del papel al soporte digital implica no sólo una reformulación del modelo de negocio de este sector industrial y de los agentes empresariales participantes, sino también tendrá efectos muy relevantes sobre las formas de enseñar del profesorado y de los aprendizajes que desarrollarán los estudiantes, ya que los materiales digitales permiten que los docentes puedan personalizarlos y adaptarlos a las características de su alumnado creando entornos de aprendizaje más enriquecidos y variados; en definitiva, los materiales digitales articulan nuevas formas de interacción de los aprendices con el conocimiento.
- En el caso del Proyecto de Educación Infantil, la hipótesis general de partida para esta investigación es que los materiales educativos o didácticos de soporte digital son consumidos y utilizados por los niños y niñas en mayor medida en el hogar con fines de ocio y divertimento frente al tiempo escolar donde los materiales digitales son menos utilizados cuantitativamente, y siempre con fines de instructivos.

Con el propósito de dar a conocer algunos de los resultados fundamentales de los proyectos mencionados y sus implicaciones para la práctica educativa hemos estructurado nuestra propuesta de Simposio basada en las siguientes aportaciones:

- La investigación en proceso: los proyectos Escuel@ Digital (2016-19) e Infanci@ Digit@l (2019-21). En esta comunicación se ofrecerán las preguntas y diseño general de investigación de ambos proyectos.
- Plataformas educativas digitales y materiales didácticos digitales para la Educación Infantil y Primaria (Ponente: Víctor Hernández). En el desarrollo de esta propuesta se abordarán las siguientes cuestiones fundamentales: ¿qué tipos de portales y recursos educativos en línea se ofertan actualmente al profesorado de Educación Primaria del contexto español?, ¿qué diferencias existen entre los portales de las Administraciones (tanto del Ministerio como autonómicas) y las plataformas o portales de las editoriales o empresas privadas? y ¿cuáles son las características más destacables de los materiales didácticos que se ofrecen en dichos portales con relación a sus dimensiones tecnológicas, pedagógicas y socio-comunicacionales?
- Transferir el conocimiento: Una guía sobre materiales didácticos digitales para los agentes educativos. En este trabajo se tratan fundamentalmente las siguientes cuestiones relacionadas con el proyecto de Educación Primaria e Infantil: describir el proyecto de Infanci@Digital, para introducir la cuarta aportación y justificar la relación con el proyecto; analizar las visiones del alumnado sobre los materiales didácticos digitales en el marco de los proyectos de investigación señalados y presentar la guía para producción y uso de materiales didácticos digitales.
- Apps en la Educación Infantil. Análisis de apps dirigidas a la infancia en el ámbito de la escuela y el hogar. Esta propuesta tiene como finalidad: conocer cuáles son las apps más descargadas dirigidas a la infancia por parte de las dos principales plataformas del mercado (Android e IOS), vinculadas con el ámbito de la escuela y el hogar; abordar el procedimiento llevado a cabo para la selección de las apps más descargadas dirigidas a la infancia (En este caso se avanzará la plataforma utilizada y las categorías manejadas para configurar los filtros de selección de acuerdo a los objetivos del proyecto de investigación en el que se enmarca el bloque de análisis de apps), y analizar las características técnicas y pedagógicas, según el modelo de análisis adoptado, de la selección de apps más descargadas respecto a los filtros aplicados con las distintas categorías, para su uso en el ámbito de la escuela y el hogar.

## PONENCIA 1

# La investigación en proceso: los proyectos Escuel@ Digital (2016-19) e Infanci@ Digit@l (2019-21)

**RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, JESÚS**

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

**AREA MOREIRA, MANUEL**

*Universidad de la Laguna (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

“La Escuela de la Sociedad Digital: Análisis y propuesta para la producción y uso de los contenidos digitales educativos. Escuel@ Digit@l”, (Edu2015-64593-R) (2016-2019).

En este proyecto de investigación pretendimos analizar el estado actual de la producción, distribución y utilización pedagógica en las aulas de los contenidos digitales educativos o materiales didácticos online destinados a la Educación Primaria en una muestra de tres comunidades autónomas de España (Canarias, Galicia y Valencia). Se pretendió explorar ¿qué materiales educativos se ofertan digitalmente en el contexto español para la Educación Primaria?, ¿qué modelo pedagógico subyace a los mismos?, ¿qué diferencias existen entre las plataformas comerciales y las institucionales?, ¿qué representaciones tienen los distintos agentes educativos y sociales implicados?, ¿cómo se utilizan y qué impacto tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje en el aula?, ¿qué recomendaciones pueden hacerse a los distintos agentes y sectores implicados para producir y utilizar con calidad educativa los recursos y contenidos escolares distribuidos online? Para abordar y dar respuesta a estas preguntas hemos planificado la realización de cuatro estudios diferenciados en sus objetivos y metodologías, pero complementarios entre sí y desarrollados simultáneamente en tres Comunidades Autónomas: Canarias, Galicia y Valencia: Objetivo 1. Analizar las características pedagógicas y tecnológicas de una muestra de repositorios y plataformas de contenidos educativos digitales actualmente existentes en nuestro país destinadas a la Educación Primaria. Objetivo 2. Identificar las representaciones y opiniones sobre el tránsito de los libros de texto a los contenidos digitales educativos por parte de los distintos sectores implicados: profesorado, alumnado, familias y empresas editoriales. Objetivo 3. Explorar el uso educativo de los materiales o contenidos digitales en las aulas y su impacto en la enseñanza y en el aprendizaje de la diversidad del alumnado en una muestra de centros escolares de las CCAA de Canarias, Galicia y Valencia. Objetivo 4. Elaborar y validar una guía de recomendaciones de buenas prácticas sobre la creación y utilización didáctica de estos materiales dirigida a los distintos agentes de la comunidad escolar, de la Administración y del ámbito empresarial.

El actual proyecto de investigación denominado “Los materiales didácticos digitales en la Educación Infantil. Análisis y Propuestas para su uso en la Escuela y el Hogar”, (RTI2018-093397-B-100) (2019-2021), persigue explorar y analizar las características tanto técnicas como pedagógicas de los recursos y materiales didácticos digitales (MDD) dirigidos a los niños y niñas del segundo ciclo de Educación Infantil (periodo 3- 6 años), así como los usos y prácticas desarrollados con los mismos tanto en el contexto escolar como familiar. Las preguntas que guían este proyecto son las siguientes:

¿Cuáles son los principales rasgos técnico-pedagógicos que poseen los MDD del segundo ciclo de Educación Infantil? ¿En qué medida los MDD se basan y permiten el desarrollo de metodologías de enseñanza aprendizaje basadas en el juego? ¿Qué visiones tiene el profesorado de Educación Infantil sobre estos materiales y recursos digitales? ¿Qué visiones y opiniones tienen los familiares de estos niños y niñas sobre los MDD? ¿Qué prácticas de uso de los MDD realiza el alumnado tanto en el contexto escolar del aula como en el entorno de su hogar? ¿Cuáles son los hábitos o frecuencia de uso de los MDD tanto en el hogar como en el aula? ¿En qué medida los MDD contribuyen a conseguir los objetivos de aprendizaje que establece el currículo? ¿Cuáles son las prescripciones o recomendaciones a realizar al profesorado y a las familias sobre el uso educativo de los MDD? Para abordar y dar respuesta a estas preguntas hemos planificado la realización de cuatro estudios semejantes a los realizados en el anterior proyecto, aunque atendiendo también a lo que sucede en los hogares.

## Metodología

El desarrollo metodológico propuesto y desarrollado en ambas investigaciones ha sido y es de carácter mixto, ya que proponemos estudios de distinta naturaleza tanto en sus objetivos, como en su procedimiento y ámbito de actuación. En ambos estudios hemos planificado la realización de cuatro estudios específicos (cada uno responde a los cuatro objetivos generales anteriormente identificados). En cada uno de los mismos hemos identificado objetivos específicos y planificado su metodología y procedimiento.

En el caso de los Estudios I se plantea el análisis a través del empleo de diferentes guías de análisis de materiales, en los Estudios II a través de la realización de Grupos de discusión y en el caso del proyecto de Infantil se realizará estudio de encuesta a través de cuestionarios. Los Estudios III se ha trabajado con la realización de estudios de caso y realización de entrevistas a AMPAS y los Estudios IV se basan en la elaboración de protocolos de guía para los diferentes miembros de la Comunidad Educativa.

## Resultados y conclusiones

En relación con el primer proyecto, y a modo de resultados globales pudimos destacar:

- Existen dos grandes tipologías de portales o plataformas de acceso a los MDD: las comerciales y de pago impulsadas por las empresas de la industria editorial y las de acceso libre, principalmente, impulsadas por las administraciones educativas tanto autonómicas como del Ministerio de Educación
- En relación con las características de los materiales, parece observarse contradicción entre lo que a veces enuncian como bases teóricas de los MDD y su concreción práctica. Se sigue sin utilizar todo el potencial de las TIC y el formato libro tradicional sigue muy presente.
- En los estudios de caso de centros hemos detectado la importancia del coordinador TIC o de docentes con un elevado grado de desarrollo de la competencia digital. En los grupos observados en varios casos se desarrolla la metodología de aprendizaje basado en proyectos en diversas materias y la mayoría del profesorado utiliza o adapta materiales ya existentes. Sin embargo, en cada centro hay profesorado puntero que crea sus propios MDD, que usa en combinación con otros MDD de diversas fuentes y con materiales no digitales.
- Otro resultado destacable, vinculado con la transferencia del conocimiento, fue la elaboración de una guía o documento de orientaciones de buenas prácticas para la elaboración y uso de los materiales didácticos digitales, dirigida a todos los sectores implicados: editores y productores, profesorado y equipos directivos de centros, familias y alumnado.

En el caso de Infantil, en estos momentos estamos desarrollando el Estudio I, centrado en el análisis de las plataformas o portales que ofertan MDD para segundo ciclo de Educación Infantil. Nuestras aproximaciones iniciales ponen de relieve la existencia de una diversidad de oferta de recursos en Educación Infantil tanto dirigidos al contexto escolar como para el hogar y que adoptan distintos formatos: apps de juegos educativos para móviles, videoclips, objetos digitales de aprendizaje, entre otros.

## Referencias bibliográficas

- Area Moreira, M., & Rodríguez Rodríguez, J. (Coords.). (2017). Monográfico: De los libros de texto a los materiales didácticos digitales [Monografía]. *Relatec. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2).
- Area, M. (2017). La metamorfosis digital del material didáctico tras el Paréntesis Gutenberg. *Relatec. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 13-28. Recuperado de <http://relatec.unex.es/article/view/3083/2113>
- Peirats, J., Gallardo, I., San Martín, A., & Waliño, M. J. (2016). Análisis de la industria editorial y protocolo para la selección del libro de texto en formato digital. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(1), 75-89.

Braga García, T. M. F., Rodríguez Rodríguez, J., & Anichini, A. (2019). Apresentação-Pesquisas sobre manuais escolares e mídias educativas: tensões e interações entre impresso e digital. *Educar em Revista*, 35(77). doi: 10.1590/0104-4060.69324

VV.AA. (2019). *Guía para la producción y uso de materiales didácticos digitales: recomendaciones para productores, profesorado y familias*. Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías EDULLAB, versión web (V.1), Universidad de La Laguna, 2019. Recuperado de <http://edullab.webs.ull.es/wordpress/guia-bbpb-mdd/>

## PONENCIA 2

# Plataformas educativas digitales y materiales didácticos digitales para la educación infantil y primaria

CEPEDA ROMERO, OLGA

*Universidad de la Laguna (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

En el contexto español existe una amplia oferta de contenidos educativos online para el ámbito escolar, tanto en la Educación Infantil como en la Primaria y Secundaria, aunque dispersa y distinta. Está surgiendo un mercado visible de nuevas empresas de oferta de digitalización de los contenidos educativos que pretenden ofrecer productos innovadores tanto tecnológica como educativamente. También la importante industria editorial ya existente de textos escolares es consciente de los cambios producidos como consecuencia de la revolución digital, y las editoras de textos también están transformándose y ofertando nuevos entornos y plataformas para su uso escolar (ANELE, 2013). Paralelamente, las políticas educativas desarrolladas en las distintas comunidades autónomas junto con el Ministerio de Educación destinadas a introducir las TIC en las escuelas y aulas también han potenciado la creación y difusión de materiales, recursos y contenidos educativos destinados a ser empleados en los centros educativos.

Éste es precisamente el objeto del estudio desarrollado con el título: “Análisis de las características pedagógicas de una muestra de plataformas educativas digitales comerciales e institucionales destinadas a la Educación Primaria”, durante el curso 2016/17. Las preguntas de investigación en este estudio han sido las siguientes:

- ¿Qué tipos de portales y recursos educativos en línea se ofertan actualmente al profesorado de Educación Primaria en el contexto español?
- ¿Qué diferencias existen entre los portales de las Administraciones (tanto del Ministerio de Educación como autonómicas) y las plataformas o portales de las editoriales o empresas privadas?
- ¿Cuáles son las características más destacables de los materiales didácticos que se ofrecen en dichos portales con relación a sus dimensiones tecnológicas, pedagógicas y socio-comunicacionales?
- ¿Qué modelo pedagógico subyace a los mismos?

Para lograr dar respuesta a estas preguntas de investigación se plantearon los siguientes objetivos de estudio:

- Elaborar y validar un instrumento de análisis de contenidos digitales educativos para la educación primaria.
- Aplicar dicho instrumento a diferentes plataformas comerciales de contenidos digitales educativos.
- Aplicar dicho instrumento a los repositorios institucionales creados por las Consejerías de Educación de Canarias, Galicia y Valencia.
- Realizar un análisis comparativo entre los distintos materiales o plataformas digitales analizadas.

### Metodología

Para llevar a cabo el estudio se procedió de la siguiente manera. En primer lugar, se llevó a cabo la elaboración del instrumento de análisis de plataformas y portales web educativos. A continuación, se procedió a su validación: se llevó a cabo la aplicación previa a una submuestra de Educalab, y además se sometió a una revisión por expertos internacionales. En tercer lugar, se realizó el análisis de las plataformas comerciales seleccionadas. Posteriormente, se realizó el análisis de los portales web institucionales seleccionados. Y finalmente, se elaboraron los informes correspondientes tanto de plataformas La muestra de portales y plataformas digitales

Se realizó una selección de plataformas de contenidos educativos online disponibles para la Educación Primaria de nuestro país en función de su naturaleza comercial o institucional.

Con relación a la muestra de plataformas comerciales se seleccionaron Santillana, Edebé, Xtend, Digital Text, Anaya, Aulaplaneta, Bromera, Tabarca, Itbooks, Voramar, Galinova, Edicions Xerais y Rodeira.

Con relación a los portales o plataformas educativas de naturaleza institucional la muestra seleccionada se focalizó en los portales web institucionales de las Consejerías de Educación que son objeto de estudio (Canarias, Galicia y Valencia): Portal ecoEscuela2.0, repositorio ABALAR, y Mestre@casa.

## Resultados y conclusiones

Existe un amplio abanico de oferta online de materiales didácticos con una variedad de formatos, aunque la mayoría reproducen el formato del libro tradicional, enriquecido con recursos online.

Las plataformas reproducen las características de una metodología de aprendizaje por recepción y tradicional, y los materiales adoptan el formato de libros de texto estándar. Estos materiales se clasifican por etapa, curso y materia. Esta organización por asignaturas sigue una estructura por unidades de contenido. Y a su vez, cada unidad de contenido tiene una estructura interna que sigue el modelo: presentación o introducción; cuerpo de contenidos en secciones; actividades o ejercicios; y anexo de recursos (Castro, De Castro & Hernández, 2017).

Muchas plataformas no hacen referencia a los modelos pedagógicos que promueven. Se puede intuir una aparente neutralidad, responsabilizando a los docentes de su idoneidad en función del uso que hagan de las plataformas y de los materiales ofertados. Sin embargo, en la mayoría de ellas no se aboga por el verdadero potencial que puede proporcionar la interactividad, pues nos encontramos con propuestas pedagógicas unidireccionales, que no promueven la interacción ni virtual ni personal, y que no favorecen el aprendizaje en red (Rodríguez Rodríguez, Bruillard & Horsley, 2015).

## Referencias bibliográficas

- Anele (2012). *Evolución de los precios de los libros de texto. Curso escolar: 2012-2013*. Recuperado de <http://www.anele.org/pdf/Informe-Precios-2012-2013-DEF.pdf>
- Castro, M. M., De Castro, A., & Hernández, V. M. (2017). Análisis de plataformas educativas digitales comerciales españolas destinadas a Educación Primaria. *Relatec. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 49-62.
- Rodríguez Rodríguez, J., Bruillard, E., & Horsley, M. (2015). *Digital Textbooks, What's NEW?* Santiago de Compostela: USC/IARTEM.

## PONENCIA 3

# Transferir el conocimiento: una guía sobre materiales didácticos digitales para los agentes educativos

**MARÍN SUELVES, DIANA**

**PIRATS CHACÓN, JOSÉ**

*Universitat de València (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

La sociedad actual es denominada por algunos, como sociedad informacional, sociedad digital (Castells, 1996) o como e-sociedad (Aguaded & Cabero, 2013). Los cambios en esta sociedad son rápidos e imparable y son evidentes en cuestiones tecnológicas. Ejemplo de ello es el imparable y progresivo proceso de digitalización de los contenidos curriculares (San Martín & Peirats, 2018) que afecta, sin ningún género de dudas, a todo el sistema educativo de los países industrializados, incluidos los niveles universitarios. Este proceso se materializa en la pérdida de hegemonía de los libros de texto o en la transición hacia el formato digital, con el consiguiente cambio de soporte. Mucho se ha escrito en los últimos tiempos sobre el uso de las tecnologías con fines educativos, la integración de las TIC en la escuela, el análisis de materiales didácticos digitales (MDD) y las plataformas o repositorios en los que se alojan, el papel del libro de texto y los nuevos soportes, la implementación de metodologías activas, el desarrollo de herramientas tecnológicas para la atención a la diversidad o sobre el papel de los diferentes agentes educativos en el proceso. En menor medida, los estudios han contemplado el papel de las familias (Gabelas & Marta, 2008) y las visiones del alumnado (Rego & Marín, 2019) en el proceso de digitalización, o el impacto de las tecnologías en alumnado de Infantil (Pedreira, López & Gutiérrez, 2017).

Analizar las visiones del alumnado, que son los principales protagonistas del proceso de enseñanza/aprendizaje desde la perspectiva de la construcción social de conocimiento (Mercer, 1997; Morin, 1999), y hacerles partícipes en la elaboración de una Guía para la producción y uso de materiales didácticos digitales (Area, 2017) en la que se incluyen recomendaciones de buenas prácticas con TIC para la comunidad educativa (productores, profesorado y familias), fueron dos de los objetivos que se plantearon en los estudios 3 y 4 del proyecto Escuel@ digit@l: análisis y propuestas para la producción y uso de los contenidos digitales educativos (EDU2015-64593-R).

### Metodología

Para la elaboración de la guía dirigida a alumnado se realizaron dos grupos de discusión (Krueger, 1988) uno con docentes y otro con alumnado del CEIP Carles Salvador (Valencia). El Jefe de estudios y coordinador TIC del centro concertó una cita con las tutoras de quinto y sexto y solicitó alumnado voluntario para participar en el grupo de discusión. Una de las investigadoras se reunió con las maestras y otra con el alumnado. El proceso seguido con el alumnado consistió en darles la palabra para recoger aquellos consejos o recomendaciones que darían a otros alumnos para favorecer el éxito en el proceso de introducción de la tecnología y los materiales didácticos digitales en sus escuelas. Tras esta ronda inicial la investigadora compartió con ellos las propuestas elaboradas por el equipo de investigación, analizando las coincidencias e incorporando modificaciones y recomendaciones propuestas por el alumnado para la validación de la guía, tras la comparación con las aportaciones de las docentes. Los participantes fueron las tutoras de quinto y sexto y un total de 6 alumnos de sexto de Primaria, 4 niñas y 2 niños, de entre 11 y 12 años de edad, todos ellos participantes en el estudio de caso.

## Resultados y conclusiones

El resultado final fue una guía de recomendaciones para alumnado (<http://edullab.webs.ull.es/wordpress/guia-bb-pp-mdd/>), organizada en cuatro secciones: cuidado y uso del dispositivo; realización de proyectos y tareas; aprender en relación con otros, y pautas y seguridad en el uso de dispositivos digitales.

Del análisis de la información obtenida emergió el problema de adicción en niños cada vez más pequeños y la necesidad de formación y control de los adultos responsables, tal y como manifiestan: "...intentar no estar todo el rato con eso y... disfrutar porque si no... puede ser un poco adictivo y... hay que controlar el tiempo con la tablet" (GDA.1, p.2). Respecto a la edad de los consumidores de tecnología también identifican una realidad social, como queda patente en la siguiente cita: "...al año o a los 2, los niños ya saben cómo tocar el teléfono, pasar, mirar el whatsapp aunque no sepan leer" (GDA.2, p. 9).

Esta realidad indica que es necesario iniciar el proceso de desarrollo de la competencia digital antes, y que tanto escuela como familias deben implicarse. Para dar respuesta a esta necesidad se está realizando el proyecto con referencia RTI2018-093397-B-I00 centrado en Educación Infantil.

## Referencias bibliográficas

- Aguaded, J. I., & Cabero, J. (Coords.). (2013). *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Area, M. (2017). La metamorfosis digital del material didáctico tras el Paréntesis Gutenberg. *Relatec. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 13-28.
- Castells, M. (1996). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid, España: Alianza.
- Gabelas J. A., & Marta, C. (2008). Modos de intervención de los padres en el conflicto que supone el consumo de pantallas. *Revista Latina de Comunicación Social*, 63, 238-252.
- Krueger, R. A. (1988). *Focus Groups. A Practica Guide for Applied Research*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Mercer, N. (1997). *La construcción conjunta del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: Unesco.
- Pedreira, M. C., López, P., & Gutiérrez, I. (2017). Competencia mediática en la etapa infantil en España. *Magis*, 10(20), 35-48.
- Pérez, Á. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Rego, L., & Marín, D. (2019). Las visiones del alumnado sobre los MDD en España. *Educación en revista*, 35(77), 79-94.
- San Martín, A., & Peirats, J. (2018). Controversias en la transición del libro de texto en papel y electrónico a los contenidos digitales. *RED*, 56, 1-17.

## PONENCIA 4

# Apps en la educación infantil. Análisis de apps dirigidas a la infancia en el ámbito de la escuela y el hogar

IGLESIAS AMORÍN, FERNANDO

DIGÓN REGUIRO, PATRICIA

*Universidade da Coruña (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

El desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) se caracteriza por evolucionar hacia una creciente innovación y diversificación. Contribuyen a dar respuesta a necesidades existentes y generar nuevas necesidades para transformar los procesos en aquellos contextos en los que se utilizan. Su desarrollo se extiende a todos los ámbitos de la sociedad, con múltiples aplicaciones.

Entre este amplio universo se encuentran las apps. Conforman un diverso ecosistema TIC del que también participa la infancia, ya que son igualmente usuarios de estos recursos digitales desde el ámbito de la escuela y el hogar como medios de aprendizaje y entretenimiento.

Este contexto es el espacio de estudio de esta propuesta. Forma parte del trabajo de la primera fase del proyecto de investigación I+D “Los materiales didácticos digitales en la educación infantil. Análisis para su uso en la Escuela y el hogar” (2019-2021) (IPS. Jesús Rodríguez y Manuel Area).

Las preguntas de investigación que motivan este trabajo son: ¿cuáles son las apps más utilizadas dirigidas a la infancia vinculadas con la escuela y el hogar?, ¿cuáles son las características técnicas y pedagógicas de estos recursos digitales? y ¿cuál es el valor educativo y el modelo pedagógico que subyace a estos medios utilizados en la Educación Infantil?

Los objetivos del estudio parten del objetivo general de conocer y analizar este tipo de recursos más utilizados. Aquí se abordarán los resultados del proceso de selección y análisis de las características técnicas y pedagógicas de apps dirigidas a la infancia con los objetivos de:

- Conocer cuáles son las apps más descargadas dirigidas a la infancia por parte de las dos principales plataformas del mercado (Android e IOS), vinculadas con el ámbito de la escuela y el hogar.
- Abordar el procedimiento llevado a cabo para la selección de las apps más descargadas dirigidas a la infancia. En este caso se avanzará la plataforma utilizada y las categorías manejadas para configurar los filtros de selección de acuerdo a los objetivos del proyecto de investigación en el que se enmarca el bloque de análisis de apps.
- Analizar las características técnicas y pedagógicas, según el modelo de análisis adoptado, de la selección de apps más descargadas respecto a los filtros aplicados con las distintas categorías, para su uso en la escuela y el hogar.

### Metodología

El desarrollo de esta propuesta sigue una metodología cualitativa, basada en el análisis de contenido de los medios digitales formato apps más utilizados en el ámbito de la escuela y el hogar en la etapa de Educación Infantil. El proceso de estudio se articula en diferentes acciones. Inicialmente se explorarán diversas plataformas para adoptar aquellas que mejores servicios planteen respecto a los criterios para obtener las apps más utilizadas en el contexto escolar y el hogar. A continuación, se llevará a cabo un protocolo con los criterios para realizar el filtrado y selección de apps en las plataformas utilizadas. Seguidamente se define un modelo de análisis para catalogar los componentes técnicos y el estudio de las características pedagógicas de las apps seleccionadas. A partir de dicho modelo se realiza un vaciado de la información técnica y pedagógica de las apps objeto de estudio. Finalmente se realiza un análisis de

contenido de las características técnicas y pedagógicas haciendo énfasis en las similitudes y diferencias entre este tipo de medios, examinando el valor educativo y el modelo pedagógico que subyace respecto a los objetos de estudio, proceso a partir del cual se obtendrán los resultados y conclusiones.

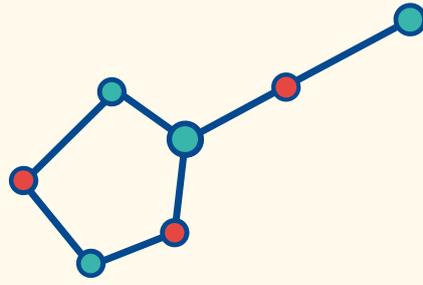
## Resultados y conclusiones

Los resultados y conclusiones se orientan sobre la hipótesis de que en la infancia hay un uso sustancialmente superior de aquellas apps enfocadas al juego y al entretenimiento que son fundamentalmente consumidas en el ámbito del hogar con un carácter lúdico como objeto de diversión, pasatiempo y recreación. Frente a ellas se encuentran las apps dirigidas al aprendizaje en el contexto educativo y son menos utilizadas en la escuela, que adoptan un enfoque de contenido relacionado (en mayor o menor medida) con aspectos que forman parte del contenido del currículo de Educación Infantil.

Los resultados se dirigen a presentar las características de estos recursos digitales, pero haciendo énfasis en el análisis de las similitudes y diferencias entre este tipo de medios, analizando en ambos casos el valor educativo y el modelo pedagógico que subyace respecto a los que, por sus características, están más enfocados al aprendizaje en el ámbito de la escuela.

## Referencias bibliográficas

- Bonilla-del-Río, M., & Aguaded, I. (2018). La escuela en la era digital: smartphones, apps y programación en Educación Primaria y su repercusión en la competencia mediática del alumnado. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 53, 151-163. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.10>
- Crescenzi-Lanna, L., & Grané Oro, M. (2016). An Analysis of the Interaction Design of the Best Educational Apps for Children Aged Zero to Eight. *Comunicar*, 46, 77-85. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-08>
- Franco, S., & Solano, I. (2017). Inteligencia emocional con dispositivos móviles: un análisis de apps para niños en edad infantil. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 3, 51-63. <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2017/308641>
- Grané, M., & Crescenzi, L. (2016). Modelo teórico para el diseño y evaluación de la calidad en las apps infantiles (0-8 años). *Digital Education Review*, 29, 227-245. <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/14497>
- Pelosi, S., Gómez-Díaz, R., & García-Rodríguez, A. (2019). Modelo de calidad de las plataformas de recomendación de aplicaciones infantiles y juveniles. *Ocnos*, 18(2), 17-30. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2019.18.2.1938](https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.2.1938)
- Santiago Campión, R., Amo Filvà, D., & Díez Ochoa, A. (2014). ¿Pueden las aplicaciones educativas de los dispositivos móviles ayudar al desarrollo de las inteligencias múltiples? *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 47, a269. <https://doi.org/10.21556/edutec.2014.47.63>



# Línea 1

## COMUNICACIONES





# Arte y entorno: la práctica real como línea de intensificación en el aprendizaje y el desarrollo personal

GARRIGA-INAREJOS, ROCÍO

*Universitat Politècnica de València (España)*

## Contextualización

El programa *16 destinos y un punto de encuentro* es un proyecto de intervenciones artísticas en el espacio público, con vínculos a la comunidad. Este programa, ideado y gestionado por Sofía Sánchez y Rocío Garriga, cuenta ya con cuatro ediciones celebradas. Ocurre cada año en una localidad diferente de la Comarca del Maestrazgo (Teruel), y las intervenciones artísticas son realizadas, en su mayor parte, por artistas en formación (Grado en Bellas Artes), aunque también participan artistas profesionales. Los principales destinatarios de estas intervenciones son los habitantes de los pueblos donde se lleva a cabo la acción y los alrededores.

En el año 2016 se produjo la primera aproximación al modelo del proyecto, y se realizaron intervenciones artísticas en el espacio público de Cantavieja dentro del marco de las Jornadas de Creatividad en el Medio Rural que allí tuvieron lugar. En el 2017 se terminó de perfilar el mencionado modelo, celebrándose en Villarroya de los Pinares. Con posterioridad hemos continuado celebrando estos encuentros de arte público, comunidad y patrimonio, donde las intervenciones que se preparan siempre están relacionadas con el entorno donde se llevan a cabo. En el año 2018 se celebró de nuevo en Bordón, y en el 2019, en Cuevas de Cañart. Este proyecto promueve que los artistas conecten con el entorno, con el patrimonio material e inmaterial del lugar, y con sus habitantes: dialogando y colaborando directamente con ellos, con las instituciones y sus colectivos.

## Descripción de la experiencia

Los objetivos que presenta el programa *16 destinos y un punto de encuentro* tienen que ver con la dinamización de la vida cultural de las localidades de la Comarca del Maestrazgo, muchas de ellas sufren la despoblación. Además, se trata de un programa que permite experimentar, a todos/as los/las involucrados/as, la capacidad que tiene el arte como motor social y cultural, generando uniones y conocimiento entre las personas a través del arte. Todo comienza con una primera visita a la localidad donde se van a llevar a cabo las intervenciones. Este primer acercamiento sirve a los artistas para conocer personalmente el entorno y para empezar a establecer contacto con los diferentes organismos del pueblo, con sus habitantes, con asociaciones... Esta primera conexión tiene una importancia radical, pues a partir de aquí comienza un periodo de búsqueda y diálogo que internet no satisface: en estos la información que pueda hallarse en internet sirve de poca ayuda, pues es demasiado superflua y no proporciona los datos suficientes para conocer el patrimonio, las costumbres y las formas de vida de estos lugares.

Después de la visita, los artistas disponen de unos meses para llevar a cabo la ejecución de su propuesta. El desarrollo de sus proyectos se tutoriza desde la asignatura “Arte, entorno y espacio público” (Tercer Curso. Grado en Bellas Artes), y cuando las intervenciones adquieren madurez, se celebra el evento: que consiste en una convivencia –suele durar unos dos días– donde se llevan a cabo varias actividades, siempre en colaboración con los habitantes de la localidad.

La mañana del primer día se celebra un *Taller Plurisensorial*, que está diseñado para todas las edades, y que tiene por objeto estimular los cinco sentidos de los asistentes, todo ello con el fin de que sean plenamente conscientes de lo enormes y variadas que pueden llegar a ser las “ventanas” por las que percibimos el mundo. Después de esta actividad, que por su distensión contribuye a generar familiaridad entre los artistas –que han diseñado y dinamizado los ejercicios del taller– y las gentes de la localidad, por la tarde, nos reunimos en *Café Tertulia*. En esta reunión los artistas comparten los motivos de sus intervenciones, explican a los habitantes qué es lo que han tomado como referencia en sus creaciones y de qué modo se relacionan con la localidad, su historia, costumbres, memoria, patrimonio..., y también indican cuáles son las necesidades de montaje que tienen. La idea, al compartir esta información, es que los vecinos comprendan el objeto de los trabajos y que colaboren en el montaje de las piezas, que en muchas ocasiones, por ser de carácter participativo, terminan de ejecutarlas junto con los artistas, ese mismo día. La celebración de estas jornadas culmina al día siguiente, cuando tiene lugar la inauguración de las intervenciones.

## Conclusiones

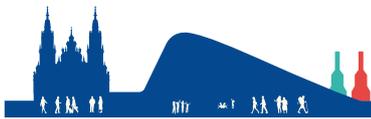
Este proyecto nos está permitiendo llevar la práctica artística realizada en las aulas del Grado en Bellas Artes a los habitantes de la Comarca del Maestrazgo, contando con su participación directa, y también hace visible el patrimonio de sus localidades, siendo la actividad propuesta un estímulo para su visita.

Las comunidades más pequeñas pueden ser un importante revulsivo para emprender proyectos innovadores con un marcado carácter social generando uniones y conocimiento entre las personas a través del arte.

Todos los años la colaboración ha sido total, de hecho se produce el ideal que tanto Bourriaud (2007) como Ardenne (2006) señalan en términos de *estética relacional* y *arte contextual* respectivamente: en ocasiones es tan estrecha que no cabe distinguir entre artista y espectador/audiencia, pues la gran mayoría de las veces los vecinos se convierten en artistas antes que en espectadores de la muestra.

## Referencias bibliográficas

- Ardenne, P. (2006). *Un arte contextual: creación artística en medio urbano, en situación, de intervención, de participación*. Murcia: CENDEAC.
- Bourriaud, N. (2007). *Estética Relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.



## **Mediación parental del uso de las tecnologías por el alumnado de Educación Primaria y su relación con la cibervictimización**

LÓPEZ-CASTRO, LETICIA  
PRIEGUE CAAMAÑO, DIANA

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

A fin de gestionar el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación que hacen los menores, las familias cuentan con un repertorio de estrategias reguladoras que se conoce como mediación parental del uso de las tecnologías (Kirwil, 2009). A pesar de que la investigación en este campo es todavía reciente, aproximadamente dos décadas, ya se dispone de diversas propuestas que tratan de diferenciar los tipos de mediación.

La teoría más tradicional tiene su origen en la investigación sobre el uso de la televisión y videoconsola (Sonck, Nikken, y de Haan, 2013). De ella se derivan tres categorías: a) mediación activa, b) mediación restrictiva, y c) uso conjunto. En otra dirección, Livingstone (2008) propuso una teoría de mediación parental que parte de la implicación activa de las familias y que le conduce a cuatro tipos: a) uso conjunto activo; b) restricciones de interacción; c) restricciones técnicas; y d) registro de la actividad. Posteriormente, Navarro, Serna, Martínez y Ruiz-Oliva (2013) presentaron una nueva clasificación en la que contemplan tres estrategias: a) mediación restrictiva, b) mediación evaluativa, y c) co-uso.

No es de extrañar que se haya estudiado la relación entre la mediación parental y la victimización de ciberacoso (véase Navarro, Serna, Martínez, y Ruiz-Oliva, 2013) hallando que la monitorización mediante programas informáticos instalados en el ordenador, así como la creación de normas conjuntas sobre el tiempo y la información personal que puede ser compartida en la red, disminuyen la probabilidad de ser víctimas de ciberacoso. Asimismo, López-Castro y Priegue (2019) llevaron a cabo una revisión sistemática de la literatura sobre las variables familiares y el ciberacoso en la que pusieron de manifiesto la importancia de las variables familiares dinámicas como es el caso de la mediación parental.

Siguiendo esta línea, nuestra pregunta de investigación se traduce en si existe relación estadísticamente significativa entre la mediación parental del uso de las tecnologías por el alumnado de Educación Primaria y su cibervictimización. Por consiguiente, el objetivo es conocer si existe relación entre la mediación parental y la cibervictimización en Educación Primaria a fin de detectar factores del ciberacoso susceptibles de intervención pedagógica en el entorno familiar.

## Metodología

Esta investigación se ha desarrollado en el marco de una Tesis Doctoral que tiene como objetivo conocer las variables familiares vinculadas al ciberacoso en los cursos de quinto y sexto de Educación Primaria en Galicia. La muestra productora de datos fueron 1169 familias de las cuatro provincias gallegas, de 26 centros educativos tanto públicos como privados que imparten Educación Primaria (CEIP, CPI y CPR).

El instrumento empleado para la recogida de la información fue un cuestionario *ad hoc* estructurado en cuatro dimensiones organizadas desde los aspectos más generales hasta las cuestiones más específicas: a) perfil familiar, b) uso de las tecnologías por la familia, c) prácticas educativas, y d) experiencias de ciberacoso. Los ítems sobre mediación parental están basados en el cuestionario del EuroBarómetro 248 (Comisión Europea, 2008); mientras que los ítems sobre la cibervictimización son una adaptación del cuestionario de ciberacoso para Educación Primaria creado por Monks, Robinson, y Worlidge (2012). La fiabilidad del instrumento fue medida a través del coeficiente de Alfa de Cronbach, obteniendo como resultado .840 que es considerado un valor elevado y excelente. Los resultados fueron analizados mediante el programa SPSS Statistics versión 19.

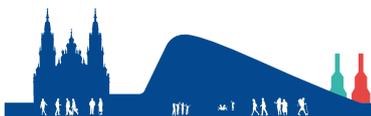
## Resultados y conclusiones

Los resultados indican que la mediación parental del uso de las tecnologías por los menores son variables estadísticamente significativas en relación con la victimización del ciberacoso. En concreto, las frecuencias observadas fueron superiores a las esperadas en dos situaciones: cuando hay dudas y/o preocupaciones [ $\chi^2(3) = 15\ 236$ ,  $p < 0.05$ ] así como cuando hay un problema [ $\chi^2(3) = 14\ 306$ ,  $p < 0.05$ ]. En ambos casos, cuando las familias conversan sobre la situación del menor y tratan de buscar soluciones comunes, propias de un estilo democrático, obtuvieron frecuencias observadas de cibervictimización inferiores a las esperadas. Por el contrario, las frecuencias observadas fueron superiores a las esperadas cuando las familias optaban por evitar la comunicación y/o el apoyo en estas situaciones, respuestas que pueden ser relacionadas con los estilos permisivo-indulgente, permisivo-negligente y autoritario.

Las conclusiones apuntan la necesidad de prestar atención al entorno familiar a fin de potenciar la prevención del ciberacoso, especialmente en la etapa de Educación Primaria cuando las posibilidades de prevención son mayores. En este sentido, es preciso continuar la investigación sobre las variables familiares susceptibles de intervención pedagógica, poniendo el foco en la comunicación y el apoyo intrafamiliar.

## Referencias bibliográficas

- Comisión Europea. (2008). *Towards a safer use of the Internet for children in the EU—a parents' perspective*. Recuperado de [https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/flash/fl\\_248\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/flash/fl_248_en.pdf)
- Kirwil, L. (2009). Parental mediation of children's internet use in different European countries. *Journal of Children and Media*, 3(4), 394-409. doi: 10.1080/17482790903233440
- Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New media & society*, 10(3), 393-411. doi: 10.1177/1461444808089415
- López-Castro, L., & Priegue, D. (2019). Influence of Family Variables on Cyberbullying Perpetration and Victimization: A Systematic Literature Review. *Social Sciences*, 8(3), 98-123. doi: 10.3390/socsci8030098
- Monks, C. P., Robinson, S., & Worlidge, P. (2012). The emergence of cyberbullying: A survey of primary school pupils' perceptions and experiences. *School Psychology International*, 33(5), 477-491. doi: 10.1177/0143034312445242
- Navarro, R., Serna, C., Martínez, V., & Ruiz-Oliva, R. (2013). The role of Internet use and parental mediation on cyberbullying victimization among Spanish children from rural public schools. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 725-745. doi:10.1007/s10212-012-0137-2
- Sonck, N., Nikken, P., & de Haan, J. (2013). Determinants of Internet mediation: A comparison of the reports by Dutch parents and children. *Journal of Children and Media*, 7(1), 96-113. doi: 10.1080/17482798.2012.739806



## **La importancia de romper el silencio y educar sobre el abuso sexual infantil: experiencia de formación para el profesorado de la CAV**

**IDOIAGA MONDRAGON, NAHIA**  
**URIZAR ELORZA, MAITANE**

*Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España)*

### **Contextualización**

Una de cada cuatro niñas y uno de cada siete niños ha sufrido, está sufriendo o sufrirá violencia sexual antes de cumplir 18 años (Muela, 2007). Cabe destacar que los niños con dificultades o discapacidad tienen una doble probabilidad de sufrir abusos sexuales (Muela, 2007). Además, el 65 % de las agresiones son realizadas por un familiar o persona del entorno próximo (Echeburúa y Guerricaechevarría, 2000). A este dato hay que añadir que las agresiones sexuales entre menores son frecuentes en nuestra sociedad. De hecho, el 20 % de los casos de violación son entre menores de edad (Muela, 2007). Por tanto, los docentes y otros profesionales de la educación (educadores sociales, pedagogos, psicólogos, etc.) tienen una gran probabilidad de tener que tratar esta problemática en sus espacios educativos correspondientes. Finalmente, hay que señalar que los abusos sexuales contra la infancia se dan en todas las culturas, razas y niveles económicos, aunque las familias de alto nivel económico habitualmente no acuden a los servicios de protección públicos (Pereda, 2016). Por ello, Pereda advierte que las estadísticas oficiales menosprecian la dimensión real del problema (Goldman y Padayachi, 2000, citado por Pereda, 2016).

Ante este contexto, el Gobierno Vasco publicó en 2016 el Protocolo de prevención y actuación en el ámbito educativo ante situaciones de posible desprotección y maltrato, acoso y abuso sexual infantil y adolescente. En él se determina que los profesionales en contacto con niños y adolescentes deben estar formados en el abuso sexual infantil para así poder detectarlo y derivarlo a los servicios correspondientes. Sin embargo, ni en la formación inicial de los futuros educadores ni en la formación continua de los profesionales apenas se trata ni trabaja esta problemática. Ante ello, esta experiencia relata cómo se creó la primera formación pública para el profesorado sobre abuso sexual infantil.

### **Descripción de la experiencia**

Debido a la falta de formación pública, de calidad y basada en la investigación científica que existía, y partiendo de la base de que el protocolo anteriormente mencionado llama a garantizar la formación de los profesionales, la asociación “Gure Sarea” junto con un grupo de docentes de la UPV/EHU, presentó la propuesta de formación sobre Abuso Sexual Infantil a la convocatoria de actividades formativas para el profesorado no universitario de la CAV,

dentro del “Plan Prest\_Gara”, de Formación Continua del Profesorado en el curso 2018-2019. Este curso se les fue concedido y se desarrolló de febrero a abril del 2019.

El curso de formación titulado “Curso de Detección, Prevención y Actuación ante la Violencia Sexual contra la Infancia” se llevó a cabo durante seis semanas siguiendo la estructura y características de los *Blended Learning* o cursos semi-presenciales (mediante la plataforma *Wix* y con dos sesiones presenciales cada una de 3 horas). En total el curso duró 25 horas y se inscribieron más de 60 personas, aunque finalmente sólo se pudo aceptar a 17.

Las formadoras del curso tomaron el rol de guía, impulsando la reflexión y el debate en la plataforma *Wix* y en las sesiones presenciales. Además, el diseño del curso posibilitó que el profesorado en activo no sólo interiorizase los conocimientos, sino que reflexionó y compartió experiencias en la comunidad.

En concreto se trabajaron los siguientes módulos y objetivos específicos:

Módulo 1: Datos sobre la violencia sexual contra la infancia	
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Conocer y trabajar los conceptos básicos de la problemática de los abusos sexuales contra los niños.</li> <li>— Conocer la bibliografía actual sobre los datos de prevalencia</li> <li>— Conocer la bibliografía actual sobre víctimas y agresores</li> <li>— Conocer la cantidad de denuncias que ese realizan hoy en día</li> </ul>
Módulo 2: Justicia y figura protectora	
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Conocer la lectura histórica sobre derechos de la infancia</li> <li>— Conocer la situación jurídica de los casos de abuso sexual infantil desde el siglo XIX hasta hoy en día.</li> <li>— Conocer la situación judicial actual sobre los abusos sexuales infantiles</li> <li>— Trabajar la empatía con las madres protectoras en los casos de incesto</li> <li>— Reflexionar sobre la situación y las emociones de las madres protectoras</li> </ul>
Módulo 3: ¿Se puede prevenir el abuso sexual infantil?	
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Dotar de recursos que permitan la detección.</li> <li>— Clarificación de los mitos sobre la sexualidad infantil.</li> <li>— Conocer las consecuencias físicas y psicológicas de los abusos sexuales a los niños.</li> <li>— Acercamiento a los criterios para llevar a cabo programas de prevención.</li> <li>— Conocer los criterios a seguir ante un testimonio de abuso sexual infantil.</li> </ul>
Módulo 4: Protocolos de actuación	
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Conocer las principales secciones del protocolo educativo sobre el abuso sexual infantil vigente en la CAPV.</li> <li>— Analizar otras experiencias en relación con los protocolos educativos</li> </ul>

## Conclusiones

El curso formativo recibió una valoración excelente (9,5 sobre 10) tanto por parte del alumnado como del profesorado que lo impartió, y se destacó el alto nivel interés demostrado por parte del alumnado.

Además, se subrayó la necesidad de formación sobre la problemática, ya que la mayoría de los participantes había tenido alguna experiencia previa con casos de abuso y se vio indefenso a la hora de actuar. Debido al reducido número de horas del curso, se realizó solamente una primera aproximación a la problemática, pero los participantes señalaron que querían profundizar más. Ante ello, y gracias al formato online del curso se les facilitó material suplementario para poder seguir formándose.

## Referencias bibliográficas

- Echeburúa, E., y Guerricaechevarría, C. (2000). *Abuso sexual en la infancia: víctimas y agresores. Un enfoque clínico*. Barcelona: Planeta.
- Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Saila. (2016). *Protocolo de Prevención y Actuación en el ámbito educativo ante situaciones de posible desprotección y maltrato, acoso y abuso sexual infantil y adolescente y de colaboración y coordinación entre el ámbito educativo y los agentes que intervienen en la protección de la persona menor de edad*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco
- Muela, A. (2007). *Haurrei emandako tratatu txarrak: atzematea, jatorria eta ondorioak*. Bilbao: UEU.
- Pereda, N. (2016). ¿Uno de cada cinco?: Victimización sexual infantil en España. *Papeles del Psicólogo*, 37(2), 126-133.



## Uso del campus virtual para el seguimiento de las prácticas del Grado de Maestro en Educación Primaria

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, JUAN  
ÁLVAREZ MENÉNDEZ, YASMINA

*Universidad de Oviedo (España)*

### Contextualización

La materia Prácticum (P) engloba las cuatro asignaturas de prácticas externas dentro del Grado en Maestro en Educación Primaria:

- Prácticum I: Observación, análisis y apoyo a la docencia (anual).
- Prácticum II Intervención educativa, progresiva y parcial (primer semestre).
- Prácticum III: Intervención educativa continua y global. Prácticas externas de maestro generalista en todas las áreas de conocimiento, incluidas Lengua Extranjera, Educación Física y Educación Musical (segundo semestre).
- Prácticum IV: Profundización profesional ligado o no a mención (segundo semestre).

Tal y como se recoge en el Reglamento de Prácticas Externas de la Universidad de Oviedo, a cada alumno se le asigna un/a tutor/a de centro y un/a tutor/a académico/a que tiene asignada docencia en el Plan de Organización Docente de la Facultad.

Es básico señalar que la coordinación entre los/las tutores/as de los centros educativos y los/las tutores/as académicos/as de la Facultad no siempre es fácil debido a diferentes factores, que, al igual que ocurre en otras Universidades españolas se deben, entre otras, a las siguientes causas (Liesa y Vived, 2010):

- La dispersión geográfica,
- La carga docente,

En nuestro caso además, hemos recogido mediante los cuestionarios de evaluación que se pasan a los/as coordinadores/as de prácticas y a los/las tutores/as, la evidencia de que dichos profesionales reconocen como mejorable la comunicación con la Facultad.

Con el presente proyecto pretendemos mejorar esta coordinación y en este sentido, y tal y como recoge Gómez (2017) los entornos virtuales son útiles “no solamente para realizar procesos de formación no presencial sino también como apoyo a la enseñanza tradicional”. Además, Bretones (2013) plantea que los centros en los que se impartan prácticas deben estar estrechamente coordinados y colaborando de manera activa para que suponga un “perfeccionamiento continuo entre supervisores y tutores estudiantes en prácticas”.

## Descripción de la experiencia

La metodología planteada ha tenido un carácter activo y participativo, entendido esto en su más amplio sentido ya que se pretendía una intervención dinámica de todos los elementos participantes (alumnado, tutores/as de centros y tutores/as académicos/as). Se trata de una metodología basada en el uso continuado de las herramientas que suministra *moodle* y fue evaluada por una parte, según el grado y frecuencia de participaciones y por otro lado mediante los registros que tanto tutores/as como estudiantes cubrieron al finalizar las prácticas.

El proyecto se desarrolló durante el curso escolar 2018-2019 en asignaturas de primer, segundo semestre y anuales con los/las estudiantes de segundo a cuarto curso del Grado en Maestro en Educación Primaria y con la participación de los/las tutores/as de centro y académicos/as.

En concreto se implementaron las herramientas disponibles en el campus virtual, fundamentalmente chat y foros, de tal manera que periódicamente se convocó al alumnado —que no acude a la Facultad durante sus estancias en los centros— para desarrollar tutorías virtuales que favorecieran el intercambio de información y seguimiento de las prácticas. En el caso de los/las tutores/as escolares se abrieron espacios específicos para facilitar su acceso a la documentación relacionada con las asignaturas.

A continuación se presenta la tabla resumen en la que se detallan indicadores, rangos fijados y rango obtenido de cada uno de ellos, siendo bueno en todos los casos:

N.º	Indicador	Modo de evaluación	Rango obtenido
1	Número de tutorías virtuales con el alumnado	Recuento de las tutorías virtuales	5 – 7 → <i>Bueno</i>
2	Número de tutorías virtuales con el tutor/a del centro escolar	Recuento de las tutorías virtuales	5 – 7 → <i>Bueno</i>
3	Grado de satisfacción percibida por parte del alumnado	Incorporación de ítems en los registros de evaluación correspondientes y que se enmarcan dentro del SGIC de la Facultad, medido según escala de 0 a 10, siendo 0 muy negativo y 10 muy positivo	7– 10 → <i>Bueno</i>
4	Grado de satisfacción percibida por parte del profesorado de los centros	Incorporación de ítems en los registros de evaluación correspondientes y que se enmarcan dentro del SGIC de la Facultad medido según escala de 0 a 10, siendo 0 muy negativo y 10 muy positivo	7 – 10 → <i>Bueno</i>

El número de tutorías virtuales, con el alumnado, se considera bueno teniendo en cuenta las dificultades de horario de los alumnos. Respecto al profesorado, ocurre lo mismo, ya que por su carga docente, prácticamente no hay horas para poder dedicarlas al seguimiento de las prácticas. En cuanto al grado de satisfacción hemos incorporado, en los diferentes registros de evaluación, ítems para tanto alumnado como profesorado valoren la experiencia. En ambos casos, y especialmente en el del profesorado, se valora muy positivamente tanto la fluidez en la comunicación como el seguimiento y asesoramiento por parte de la Facultad.

## Conclusiones

Por último y como conclusiones a este trabajo se considera que:

- La coordinación entre los agentes intervinientes es valorada como óptima.
- La eficacia de la plataforma virtual y de las herramientas aparejadas a la misma es valorada como muy alta por todas las partes.

- Las dificultades e incidencias técnicas inherentes al trabajo con entornos virtuales repercuten negativamente en la implementación de algunas de las acciones planteadas.

## Referencias bibliográficas

- Bretones, A. (2013). El Prácticum de Magisterio en Educación Primaria: una mirada retrospectiva. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 443-471. Recuperado de [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2013.v24.n2.42088](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n2.42088)
- Gómez, J. (2018). Interacciones Moodle-MOOC: Presente y futuro de los modelos de e-learning y b-learning en los contextos universitarios. *EEccoS Revista Científica*, 44, 241-257. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/715/71553908012.pdf>
- Liesa, M., y Vived, E. (2010). El nuevo prácticum del grado de magisterio. Aportaciones de alumnos y profesores. *Estudios sobre educación*, 18, 201-228. Recuperado de [https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9826/2/ESE\\_18\\_9.pdf](https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9826/2/ESE_18_9.pdf)



## Participación y formación ciudadana en la infancia: la experiencia de Gestores de Paz en Colombia

ESCOBAR ARIAS, DIANA MORELA

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### Contextualización

Colombia ha sido foco de atención a nivel nacional e internacional, como un país con más de sesenta años en conflicto armado que expresa una disputa por el poder, sobre el territorio, sobre lo económico y sobre el poder político desde diversos actores.

A su paso, los impactos de esta violencia se extienden en la cotidianidad dejando huella en la población en general y con más incidencia en la vida de los niños y niñas, “la falta de garantía efectiva a diversos derechos que tienen reconocidos...los sitúa en una condición de especial vulnerabilidad que, en contextos con presencia de grupos violentos y criminales, los expone a ser captados, utilizados, abusados y explotados por estos grupos.” (CIDH, 2016, p. 36). Es por ello, que la presente comunicación resaltaré como experiencia de buena práctica el *Proyecto de Gestores de Paz* que la organización no gubernamental Visión Mundial hace en diez ciudades de Colombia. El objetivo del proyecto es contribuir a la construcción de una cultura de paz por medio de la participación y formación ciudadana de los niños y niñas, lo cual les permita su empoderamiento como sujetos sociales activos en pro de la defensa de sus derechos y el mejoramiento de sus comunidades.

Gestores de Paz surge en el año 1996 a raíz de una iniciativa llamada “*Movimiento de niños y niñas por la paz*” que Visión Mundial trabajó en red con instituciones, a nivel nacional: Fundación País Libre, Fundación Rafael Pombo, Centros educativos y organizaciones religiosas como las Hermanitas de la Anunciación. Y a nivel internacional: UNICEF, Save the Children y Plan Internacional. El propósito fue aunar esfuerzos para visibilizar y denunciar ante la opinión pública la vinculación de los niños al conflicto armado y cómo la violencia en el país estaba afectando a la población infantil (Rojas, 2012)

### Descripción de la experiencia

El proyecto Gestores de Paz tiene una trayectoria de 19 años en Colombia, en las ciudades de Bogotá, Cali, Ibagué, Armenia, Barranquilla, Bucaramanga, Montería, Silvia, Armenia, y Yumbo. A la fecha se benefician del proyecto alrededor de 14 000 niños y niñas entre las edades de 7 a 18 años en contextos donde se evidencia la violencia, que gracias a hacer parte de esta experiencia se han empoderado en procesos que proclaman sus derechos generando cambios a nivel personal, familiar y comunitario. La necesidad que aborda este proyecto tiene que ver con la falta de participación y liderazgo por parte de los jóvenes de los sectores vulnerables en los que hace presencia Visión Mun-

dial, quienes, en su mayoría por falta de espacios formativos, educativos y de participación, se ubican en alternativas delictivas y de consumo de sustancias psicoactivas, sin un proyecto de vida definido (Romero y Macías, 2011).

Cuenta con un modelo estructural que incluye mecanismos de control que le permiten dar seguimiento a su evaluación y mejora a nivel nacional y local. Hay 110 técnicos especializados en proyectos de desarrollo comunitario que trabajan en formación de la ciudadanía con población infantil y adulta. La implementación del proyecto se inicia con un proceso de formación a un grupo base de niños y niñas llamados mentores, donde los técnicos utilizan herramientas de la animación sociocultural para contribuir a su empoderamiento en las comunidades.

Dentro de los principales logros y reconocimientos que el proyecto ha tenido a nivel nacional e internacional en los últimos años como lo señala (Rojas, 2012) son:

Proyecto de Gestores de Paz fue nominado 3 veces al Premio Nobel de Paz.

Participación en la construcción del “el manifiesto 2000” que fue la base para el documento de Naciones Unidas “Un mundo Justo para los niños y niñas”.

Participación en países como España, Venezuela y Chile para compartir la experiencia.

El proyecto, logra dinamizar la participación de la infancia y trabajar en red con escuelas, centros de salud y la alcaldía para desarrollar actividades como: “*La Semana por la Paz*”, es un evento de alta participación donde los niños y niñas realizan actividades artísticas, culturales y deportivas en los espacios públicos del barrio y la ciudad, con el tema de construcción paz y participación como eje transversal. Y “*La campaña del Buen Trato*” que tiene este mismo enfoque de actividades, pero más concentradas hacia la escuela y la familia.

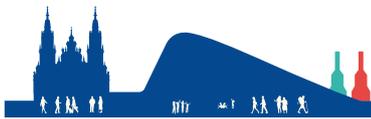
## Conclusiones

El Proyecto de Gestores de Paz se fundamenta en promover procesos de formación pedagógica donde los niños y niñas son protagonistas de su propia realidad, no se ven como sujetos pasivos sino como agentes generadores de su propio desarrollo, los cuales hacen lecturas de contexto tanto local como global buscando la construcción de redes y medios para realizar acciones que contribuyan al bienestar de la comunidad. Se valora como una buena práctica, dado que es un proyecto innovador, eficaz, sostenible, trabaja en red y le apuesta a la transformación social que como lo plantea Gradaílle y Caballo (2016) son criterios sustantivos en el análisis de las buenas prácticas.

Visión Mundial –como organización de la sociedad civil– contribuye con este proyecto a la construcción de la paz desde las comunidades locales e incluye a la infancia como un actor clave en el proceso de paz que tanto anhela la sociedad colombiana.

## Referencias bibliográficas

- Comisión Iberoamericana de Derechos Humanos (cidh) (2016). *Informe sobre: Violencia, niñez y crimen organizado*. Recuperado de <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/ViolenciaNinez2016.pdf>
- Gradaílle, R., & Caballo, M.B. (2016). Las buenas prácticas como recurso para la acción comunitaria: criterios de identificación y búsqueda. *Revista Contextos educativos* [en línea], 75-88.
- Rojas, N. (2012). *Movimientos sociales de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Colombia: comprensión de una experiencia* (Tesis de doctorado). Centro de Estudios Avanzados en Niñez, Juventud, Universidad de Manizales, Colombia.
- Romero, C., & Macías, M. (2011). Proyecto de práctica: “*Herramientas, habilidades y conocimientos, para la potenciación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes del Distrito de Aguablanca pertenecientes a la estrategia de gestores de paz, para el mejoramiento de su participación en la vida social; su desarrollo como sujetos de derecho y de ciudadanos direccionados a la cultura de paz y el cambio*”. Cali: Visión mundial.



## **Conocimientos sobre el cambio climático y percepción del riesgo del alumnado de formación ocupacional de España, Portugal e Italia**

**GARCÍA VINUESA, ANTONIO**  
**IGLESIAS DA CUNHA, MARÍA LUCÍA**  
**MEIRA CARTEA, PABLO ÁNGEL**

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Este trabajo es fruto de la colaboración de grupos de investigación de tres universidades: la Universidade de Santiago de Compostela (España), la Universidade de Aveiro (Portugal) y la Università degli Studi di Parma (Italia).

El cambio climático –CC, en adelante– se ha convertido en el mayor reto al que se enfrenta la humanidad en siglo XXI. El consenso científico sobre su causalidad antropogénica es indiscutible (Cook *et al.*, 2016) y está íntimamente relacionada con los estilos de producción y consumo impuestos por las sociedades más desarrolladas y opulentas desde el comienzo de la Revolución Industrial y el uso intensivo de combustibles fósiles. Ante la urgencia de generar respuestas sociales a este reto, la investigación educativa y las políticas ligadas a la educación están obligadas a participar en la búsqueda de soluciones para la mitigación y la adaptación frente a las amenazas derivadas del CC. Así lo prescribe para los países signatarios el artículo 12 del Acuerdo de París (2015). En este sentido, el estudio de casos que se presenta pretende:

- Valorar los conocimientos sobre CC de estudiantes de formación profesional.
- Indagar en las percepciones de riesgo y de responsabilidad ante la crisis climática del estudiantado de formación profesional de tres países (España, Portugal e Italia).

Es necesario comprender la amplitud y complejidad del CC para poder plantear medidas que se puedan aplicar en el día a día, tanto en el ámbito personal como en el profesional; así como promover la participación ciudadana en la sociedad en red para exigir y aceptar las políticas de transición energética que las comunidades deben emprender. En este caso, el estudio de casos se centra en la población que cursa ciclos de formación profesional de grado medio, titulación que habilita para la incorporación directa al mercado laboral. La finalidad es comprender su representación de la crisis climática y la relevancia que le otorga este sector de la sociedad en formación y si hay diferencias en tres contextos educativos y culturales diferentes.

## Metodología

Para responder a estas finalidades se presenta un estudio de casos con un diseño metodológico cuantitativo y descriptivo. Para ello, se ha empleado un cuestionario de respuesta cerrada y un diseño muestral intencional y no probabilístico.

**Muestra.** La muestra está conformada por 623 estudiantes de cursos de formación profesional de grado medio de tres países (198 de España, 207 de Portugal y 218 de Italia). Los cuestionarios fueron aplicados en el curso 2017-2018 por miembros de la red creada entre las tres universidades que atendieron a un protocolo único establecido para su aplicación. Las personas participantes fueron informadas de la finalidad del estudio, de su carácter voluntario y del tratamiento agregado de los datos para garantizar el anonimato.

**Instrumento.** El instrumento utilizado es una adaptación del cuestionario utilizado en otras fases del Proyecto Resclima para indagar en la percepción del CC: una demoscopia telefónica a nivel nacional en España (Meira-Cartea et al., 2013); y diversos estudios con muestras de estudiantes universitarios (Arto-Blanco, Meira-Cartea, & Gutiérrez-Pérez, 2017; Meira-Cartea, Gutiérrez-Pérez, Arto-Blanco, & Escoz-Roldán, 2018), obteniendo un Alfa de Cronbach de 0,65 al aplicarlo con este alumnado. La validación de contenido fue realizada por profesorado de Educación Secundaria que colabora en el proyecto.

## Resultados y conclusiones

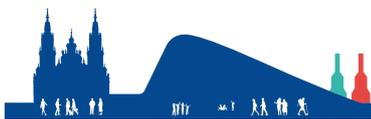
Los y las estudiantes reflejan un conocimiento similar sobre el CC, independientemente del país de procedencia, situándose entre un 20 % y un 30 % en niveles bajos de conocimientos, entre un 50 % y un 60 % en niveles medios y entre un 15 % y un 20 % en niveles altos.

En la esfera de las percepciones los y las estudiantes de Portugal y España muestran valoraciones similares del riesgo y de su responsabilidad, tanto a nivel personal como nacional; sin embargo, la muestra italiana difiere, asumiendo un menor nivel de percepción de riesgo y de asunción de responsabilidades en el problema. A pesar de estas diferencias, la tendencia general sugiere en todas las submuestras nacionales una mayor atribución de responsabilidades y asunción de riesgos a nivel colectivo que a nivel personal.

Las muestras reflejan un manejo limitado de conocimientos sobre el CC, con presencia evidente de concepciones alternativas o de “sentido común”, que se superponen sobre las científicas. Las creencias y percepciones sobre el CC y su potencial de amenaza parecen no estar influenciadas por el conocimiento científico disponible y presentan sesgos en cuanto a la evaluación de la responsabilidad y la percepción del riesgo.

## Referencias bibliográficas

- Acuerdo de París. (2015). *Convención Marco sobre el Cambio Climático*. París: Naciones Unidas, UNFCCC.
- Arto-Blanco, M., Meira-Cartea, P. A., & Gutiérrez-Pérez, J. (2017). Climate literacy among university students in Mexico and Spain: influence of scientific and popular culture in the representation of the causes of climate change. *International Journal of Global Warming*, 12(3-4), 448-467. doi: 10.1504/IJGW.2017.10005896
- Cook, J., Oreskes, N., Doran, P. T., Anderegg, W. R., Verheggen, B., Maibach, E. W., ... & Nuccitelli, D. (2016). Consensus on consensus: a synthesis of consensus estimates on human-caused global warming. *Environmental Research Letters*, 11(4), 048002.
- Meira-Cartea, P. A., Arto-Blanco, M., Heras-Hernández, F., Iglesias da Cunha, L., Lorenzo-Castiñeiras, J. J., & Montero-Souto, P. (2013). *La respuesta de la población española ante el cambio climático. 2013*. Madrid: Fundación Mapfre.
- Meira-Cartea, P. A., Gutiérrez-Pérez, J., Arto-Blanco, M., & Escoz-Roldán, A. (2018). Influence of academic education vs. common culture on the climate literacy of university students. *PsyEcology*, 9(3), 301-340. doi: 10.1080/21711976.2018.1483569



# Las competencias familiares en el contexto escolar: efectos de un programa preventivo sobre la mejora de la relación familia-escuela

GOMILA GRAU, MARIA ANTÒNIA  
PASCUAL BARRIO, BELÉN

*Universitat de les Illes Balears (España)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

El Programa de Competencia Familiar (PCF) del equipo GIFES<sup>1</sup> (UIB), es un programa de prevención multicomponente que incluye al conjunto de la familia y se orienta al fortalecimiento de las competencias familiares (Orte, Ballester, y March, 2013). El proyecto de adaptación del Programa de Competencia familiar en su versión universal (PCF-U 11-14)<sup>2</sup>, se destina a familias de adolescentes, momento clave de la prevención (Farley, y Kim-Spoon, 2014; Lila, y Gracia, 2005; Musitu, Buelga, Lila, y Cava, 2001), colaborar con los centros educativos y contribuir a la vinculación positiva entre la familia, la escuela y la comunidad (Collet, y Tort, 2011; Epstein, 2001;), contribuyendo a la efectividad desde un punto de vista preventivo (UNODC, (2015). En la validación del PCF-U (curso 2017/18) participan 19 de centros de primaria y 11 de secundaria de las comunidades autónomas de Castilla y León y Baleares (Orte, Oliver, Vives, Amer, y Pozo, 2019).

Una vez realizado el pilotaje, el programa PCF-U ha sido cedido a los centros educativos de Baleares. Durante el curso 2018/19, a través de la Resolución de la Dirección General de Formación del Profesorado y de la Dirección General de Innovación y Comunidad Educativa (de la Consejería de Educación), se ofrece, a través de una convocatoria pública, apoyo para su implementación a los centros educativos con disponibilidad e interés por: a) formar un equipo de un mínimo de 3 docentes/formadores que llevarán a cabo la aplicación; b) recibir la formación teórico-práctica necesaria para la aplicación del PCF (20 horas); c) implementar y evaluar el programa. A la convocatoria pública responde un total de 11 centros educativos<sup>3</sup> que participan en la formación; de ellos, 5 aplican el programa.

En este trabajo, planteamos un análisis exploratorio del proceso y resultados de la experiencia a partir de la evaluación final por parte de los profesionales/formadores. Las preguntas de investigación son: ¿cómo valoran los profesionales su función como formadores?, ¿puede contribuir la aplicación del PCF al desarrollo de dinámicas de colaboración y la relación con las familias?

<sup>1</sup> Grupo de Investigación y Formación educativa y Social (<http://gifes.uib.es>)

<sup>2</sup> EDU2016-79235-R. “Validación del programa de competencia familiar universal 10-14, PCF-U”, 2017-2019. Investigadores principales: Carmen Orte y Lluís Ballester. Programa Estatal de R+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad: Proyectos de R+D. Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO). Agencia Estatal de Investigación: AEI y FEDER.

<sup>3</sup> En el proceso formativo participan 6 centros de Educación primaria (CEIP Antònia Alzina, CEIP Es Tamarells, CEIP Son Juny, CEIP Camilo José Cela, CEIP Ses Comes, CEIP Guillem Ballester) y 5 centros de Educación Secundaria (IES Antoni Maura, IES Manacor, IES Lluçmajor, IES Pau Casesnoves, IES Calvià).

Los objetivos que se plantean son dos:

- Conocer las fortalezas y debilidades del proceso de implementación del PCF.
- Valorar la percepción de la participación del personal educativo en un programa de prevención familiar y su incidencia sobre la efectividad del programa.

## Metodología

Los centros educativos que han implementado el PCF son 5 (4 CEIP y 1 IES) y han participado 46 familias. Los formadores del programa han sido maestros de primaria, tutores/as, miembros de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, departamentos de orientación, miembros de la junta directiva. La coordinación de los equipos de implementación la asume el PTSC (Personal técnico de servicios a la comunidad) en primaria y el TISOC (Técnico de Intervención Comunitaria) en secundaria.

El análisis de los procesos de implementación se realiza a partir de las evaluaciones de proceso que realizan cada uno de los equipos, así como las actas de las reuniones de supervisión y coordinación con los técnicos de la Administración Educativa. Además, finalizado el proceso, se aplica un cuestionario escala Likert destinado a valorar puntos fuertes y débiles en relación al contexto, la preparación, el desarrollo de la implementación y los resultados.

El cuestionario, en línea, cuenta con un apartado de preguntas cerradas (37) y otro de preguntas abiertas (5). El avance del análisis de resultados se refiere al rol del formador que se presenta cuenta con las respuestas de 8 Formadores (de 15): profesores de primaria y miembros del departamento de orientación.

## Resultados y conclusiones

La experiencia muestra un alto nivel de motivación de las familias y contribuye a promover buen clima y vínculos de confianza entre los docentes, entre las familias y los docentes, y entre las familias.

Los factores que en mayor medida han facilitado la implementación son la disponibilidad e implicación de los equipos (directivo, de orientación y tutores), el clima del centro, la predisposición de profesionales de la intervención socioeducativa (PTSC y TISOC) y el proceso de selección de las familias. El proceso de reclutamiento es complejo y se tiende a seleccionar familias en situación de vulnerabilidad.

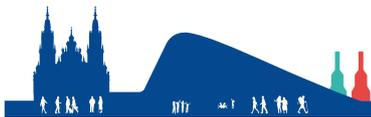
La estructura y necesaria fidelidad a los contenidos del programa son valoradas a) positivamente por la seguridad que aporta a los formadores y b) negativamente en cuanto a la dificultad de gestionar los tiempos o incluir espacios de debate fuera de lo previsto.

La participación de los docentes como formadores se percibe (a) como una fortaleza, por su proximidad con las familias, la posibilidad de dar respuesta a sus demandas, reforzar el vínculo, cambiar la visión mutua, mejorar el seguimiento académico y explorar nuevas formas de participación familiar; (b) como una debilidad por el riesgo a que las familias puedan sentirse incómodas o cuestionadas en su papel de padres; o por el alto coste (tiempo y esfuerzo dedicado) de los profesionales y el poco reconocimiento del mismo.

## Referencias bibliográficas

- Collet, J., y Tort, A. (2011). *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Farley, J. P., y Kim-Spoon, J. (2014). The Development of Adolescent Self-Regulation: Reviewing the Role of Parent, Peer, Friend, and Romantic Relationships. *Journal of Adolescence*, 37(4), 433-440.
- Lila, M., y Gracia, E. (2005). Determinantes de la aceptación-rechazo parental. *Psicothema*, 17(1), 107-111.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.

- Orte, C., Oliver, J. L., Vives, M., Amer, J., y Pozo, R. (2019). Prevención universal. Evaluación de los efectos del programa de competencia familiar universal en centros educativos de primaria y secundaria (PCF-U, 11-14). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34, 19-31. doi:10.7179/ PSRI\_2019.34.02.
- Orte, C., Ballester, L., y March, M. X. (2013). El enfoque de la competencia familiar: una experiencia de trabajo socioeducativo con familias. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 2, 13-37.
- Resolució de la directora general de Formació Professional i Formació del Professorat i del director general d'Innovació i Comunitat Educativa i de la de 19 d'abril de 2018 per la qual es convoquen els centres docents d'infantil i primària públics a participar al Programa de Competència Familiar (PCF) per al curs 2018- 2019.
- United Nations Office on Drugs and Crime. (2015). *International Standards on Drug Use Prevention*. Viena: Naciones Unidas.



## Educar para o Cambio Climático no movemento social agroecolóxico en Galicia: oportunidades e retos

BISQUERT I PÉREZ, KYLYAN MARC  
MEIRA CARTEA, PABLO ÁNGEL  
GARCÍA VINUESA, ANTONIO

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### Descrición xeral das preguntas de investigación e obxectivos

O sistema agroalimentario hexemónico globalizado é responsable de arredor dunha cuarta parte das emisións de gases de efecto invernadoiro que contribúen á actual crise climática. Ao tempo, o sector agrario é un dos máis afectados polas súas consecuencias, o que, en consecuencia, ameaza gravemente a seguridade alimentaria en amplas rexións do planeta (FAO, 2018). Urxe polo tanto a procura de respostas de mitigación, adaptación e resiliencia efectivas vinculadas a transformacións da dieta e do sistema agroalimentario no seu conxunto (IPCC, 2019). Galicia, en particular, presenta unha das dietas con maior pegada de carbono do conxunto estatal (Esteve-Llorens et al., 2020), mais tamén un particular potencial para a transformación do seu sistema agrario cara a modelos ambiental e socialmente sustentables (Carreira e Carral, 2014).

Ante esta tesitura, a agroecoloxía preséntase como unha alternativa para avanzar cara a transición ecolóxica e a descarbonización mediante prácticas e estratexias de mitigación (Ecologistas en Acción, 2019), adaptación (González, Cifre, Raigón, e Gómez, 2018) e resiliencia (Altieri, Nicholls, Henao, e Lana, 2015). O modelo agroecolóxico incorpora, ademais, criterios de xustiza social, relocalización e acurtamento dos canais de comercialización, e facilita a recuperación da autonomía na toma de decisións de produtoras/es e consumidoras/es.

Stevenson, Nicholls, e Whitehouse (2017) suxiren que a Educación para o Cambio Climático (EpCC) debe alentar a “participar civicamente en accións colectivas que podan contribuír a reducir as emisións de gases de efecto invernadoiro e a transformar comunidades e sociedades para promulgar políticas e estruturas máis sustentables” (p. 4). Dende este enfoque, o movemento social agroecolóxico pode desempeñar un papel moi relevante como axente socioeducativo na promoción de ditas accións, principalmente no referido á perentoria reconstrución da dieta e dos sistemas agroalimentarios. Dende a EpCC pode resultar así de especial relevancia estratéxica cooperar coas iniciativas colectivas que compoñen este movemento para contribuír a estender as súas propostas e prácticas ao conxunto da cidadanía e ás institucións, proporcionando as claves interpretativas e para a acción que impulsen as necesarias estratexias agroalimentarias de mitigación, adaptación e resiliencia.

Así entón, cómpre preguntarse como as iniciativas agroecolóxicas presentes no noso territorio están a integrar a EpCC nas súas prácticas e discursos, así como cales son as súas eivas e potencialidades, para explorar así posibles sinerxías e retroalimentacións que se puidesen activar. Nesta comunicación preténdese presentar como se está a abordar o cambio climático (CC) e a súa relación coa alimentación no movemento social agroecolóxico

en Galicia a través das iniciativas colectivas que o configuran, co fin de valorar, entre outras dimensións, o seu potencial socio-educativo.

## Metodoloxía

Este traballo ofrece resultados parciais dunha selección de ítems do instrumento de recollida de datos —un guiión de entrevista semiestruturada— que se está a aplicar a unha mostra significativa e intencional de iniciativas agroecolóxicas galegas estudadas como parte dunha tese de doutoramento. Dado que o traballo de campo está en curso, analízanse unicamente resultados parciais extraídos das 26 entrevistas aplicadas ata a data actual, que inclúen 5 proxectos produtivos, 5 cooperativas de comercialización, 6 mercados autoxestionados e 10 grupos e cooperativas de consumo. Alén da identificación e caracterización das iniciativas estudadas, aténdese aos ítems que exploran a praxe socioeducativa destas, con especial atención ao tratamento do CC, en xeral, e da súa relación coa alimentación e os sistemas agroalimentarios, en particular, así como outros ítems de especial relevancia para comprender o seu eventual potencial nun enfoque de EpCC.

Para tal efecto, preséntase unha análise tanto cuantitativa (mediante o software SPSS Statistics 24.0) como cualitativa (co apoio do programa Atlas.ti 8), que permite acadar unha perspectiva cruzada e razoablemente exhaustiva para a comprensión da praxe da EpCC por parte das iniciativas estudadas.

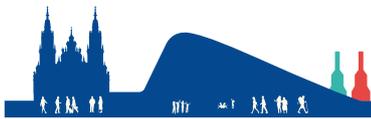
## Resultados e conclusións

A trazos xerais, a práctica totalidade das iniciativas colectivas analizadas ata o momento presentan unha dimensión socioeducativa significativamente artellada, materializada na realización de actividades de distinta índole vinculadas á alimentación, o consumo responsable, a ecoloxía, a sustentabilidade e a economía social, entre outros temas. O paradoxo é que só 7 delas recoñecen integrar a educación ambiental de xeito habitual, mentres que 18 din facelo dun xeito ocasional ou informal. Así mesmo, só 11 afirman abordar explicitamente cuestións relativas ao CC nestas actividades. Ao relacionar este fenómeno coa alimentación, 8 afirman presentar prácticas de mitigación, 7 expoñer a contribución do sistema agroalimentario ao CC, 6 revelar os impactos do CC no sector agrario e 4 amosar estratexias agroalimentarias de adaptación e resiliencia. Emporiso, todas manifestan ter interese nun tema, o CC, que lles interpela de xeito directo, tanto na crítica aos desaxustes que provoca o sistema agroalimentario hexemónico, como na procura de estratexias de descarbonización a través da transformación deste. Este escenario abre vías para a colaboración entre a EpCC e o movemento agroecolóxico para desenvolver prácticas socioeducativas conxuntas, enraizadas no territorio e baseadas na axencia e a participación cidadá na transición ecolóxica.

## Referencias bibliográficas

- Altieri, M. A., Nicholls, C. I., Henao, A., e Lana, M. A. (2015). Agroecology and the design of climate change-resilient farming systems. *Agronomy for sustainable development*, 35(3), 869-890.
- Carreira, X. C., e Carral, E. (2014). *O pequeno é grande. A agricultura familiar como alternativa: o caso galego*. Santiago de Compostela: Através.
- Ecologistas en Acción. (2019). *Agroecología para enfriar el planeta*. Recuperado de <https://www.ecologistasenaccion.org/130827/informe-agroecologia-para-enfriar-el-planeta/>
- Esteve-Llorens, X., Martín-Gamboa, M., Iribarren, D., Moreira, M.T., Feijoo, G., e González- García, S. (2020). Efficiency assessment of diets in the Spanish regions: A multi-criteria cross-cutting approach. *Journal of Cleaner Production*, 242, 118491.
- Fao, Fida, Unicef, Pma y Oms. (2018). *El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo. Fomentando la resiliencia climática en aras de la seguridad alimentaria y la nutrición*. Roma: FAO.

- González, V., Cifre, H., Raigón, M. D., e Gómez, M. J. (2018). *Prácticas Agroecológicas de Adaptación al Cambio Climático – Estudio-Diagnóstico*. Valencia: Sociedad Española de Agricultura Ecológica/Agroecología (SEAE).
- Ippc. (2019). *Climate Change and Land: an IPCC special report on climate change, desertification, land degradation, sustainable land management, food security, and greenhouse gas fluxes in terrestrial ecosystems*. Recuperado de <https://www.ipcc.ch/srccl/>
- Stevenson, R., Nicholls, J., e Whitehouse, H. (2017). What Is Climate Change Education? *Curriculum Perspectives*, 37(1), 67-71.



## **As mamás lavan os pratos e os papás lavan o coche: a familia como axente de socialización de xénero**

ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, NURIA  
CID, XOSÉ MANUEL

*Universidade de Vigo (España)*

### **Descrición xeral das preguntas de investigación e obxectivos**

Cando se fala de estereotipos referímonos a un conxunto de crenzas e estruturas que conteñen coñecementos e ideas sobre os distintos grupos sociais, é dicir, o conxunto de impresións que as persoas se forman sobre os grupos, ao asociar determinadas características e emocións a grupos en particular. Dentro dos estereotipos podemos diferenciar os estereotipos de xénero que son un conxunto de crenzas compartidas dentro dunha cultura sobre os atributos ou características que describen a homes e mulleres, así como sobre os roles, ocupacións ou actividades que son máis adecuadas para eles e elas (Lameiras, Carrera, e Rodríguez, 2013; Moya, 1998). Estes a súa vez poden ser de dous tipos: descritivos, que determinan como “deben ser” os homes e as mulleres en relación as características físicas, intelectuais e de personalidade; e prescritivos, que establecen as condutas ou roles que deben levar a cabo mulleres e homes (Rodríguez, 2006; Rodríguez, Lameiras, Carrera, e Magalhaes, 2012). Na nosa sociedade inda se tende a atribuír as tarefas domésticas as mulleres (figuras “femininas”), aínda que estas teñan outro traballo remunerado fora da casa, pola contra as tarefas que se desenvolven fora do fogar están máis relacionadas cos homes (figura “masculinas”).

O obxectivo deste traballo é identificar os estereotipos e roles de xénero nos modelos familiares descritos por nenos e nenas de 6.º de Educación Infantil. Este estudo forma parte de outro máis amplo que ten por obxectivo coñecer os estereotipos de xénero e as actitudes cara a diversidade sexual en Educación Infantil.

### **Metodoloxía**

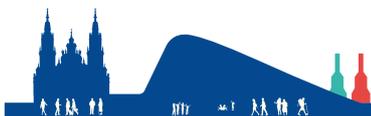
Levou a cabo un estudio cualitativo a través dunha metodoloxía que consistía na realización de xogos con entrevistas posteriores de forma individual e/ou grupal cos nenos e nenas. Contamos coa colaboración dun centro público da cidade de Ourense, que nos deixou acceder a unha aula de 6.º de Educación Infantil formada por 24 alumnas e alumnos dos cales 12 eran nenos e 12 nenas. Púxose en práctica unha actividades chamada Modelos familiares que estaba enfocada a identificación de estereotipos e roles de xénero na casa de cada neno e nena. Consistía nunha entrevista individualizada acerca das responsabilidades das tarefas de casa. Para analizar a información obtida a técnica de análise de contido atendendo o discurso oral.

## Resultados e conclusións

A entrevista realizada individualmente ao alumnado pon de relevo unha clara transmisión implícita de estereotipos e roles de xénero por parte das familias a través dos modelos familiares. No que respecta á cuestión quen fai o almorzo ou a merenda a figura “feminina” (nais ou avoas) é a encargada de levar a cabo estas tarefas. En canto a quen fai a cama máis de tres partes do total son as nais, coidadoras ou avoas. Poñer a mesa volve ser unha tarefa asociada á figura “feminina” na maioría das familias. Outra tarefa do fogar como lavar os pratos corresponde tamén nunha porcentaxe moi elevada a figura das nais e nalgúns casos están implicadas as propias nenas que colaboran nesta tarefa. Lavar a roupa é unha tarefa que na maioría das familias dos nenos e nenas entrevistadas (83.4 %) é realizada polas nais ou coidadoras. Facer a compra volve ser unha tarefa na que no 72.3 % das familias desempeñan as mulleres. No que respecta á cuestión de quen lava o coche xa pode verse unha gran diferenza en relación os ítems anteriormente comentados xa que un 72.3 % son os pais encargados de levala a cabo. Observamos unha forte división das tarefas domésticas en función do sexo significativamente estereotipada. Estes datos poñen de manifesto que a familia funciona como unha forte tecnoloxía do xénero (Lauretis, 1987) que traballa a favor dunha socialización diferencial e xerarquizada.

## Referencias bibliográficas

- Lameiras, M., Carrera, M. V., e Rodríguez, Y. (2013). *Sexualidad y salud. El estudio de la sexualidad humana desde una perspectiva de género*. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.
- Lauretis, T. (1987). *Technologies of Gender: essays in theory, film, and fiction*. Bloomington: Indiana University Press.
- Moya, M. (1998). Estereotipia de género. En R. A. Baron e D. Byrm (Eds.), *Psicología Social* (pp. 208-211). Madrid: Prentice Hall.
- Rodríguez, Y. (2006). *Evaluación de las actitudes sexistas en la comunidad educativa española*. Tesis doctoral no publicada. Universidade de Vigo, Facultad de Ciencias de la Educación, Ourense.
- Rodríguez, Y., Lameiras, M., Carrera, M. V., e Magalhaes, M. J. (2012). Los estereotipos de género y la imagen de la mujer en los mass media. En I. Iglesias e M. Lameiras (Coords.), *Comunicación y justicia en Violencia de Género* (pp. 37-67). Valencia: Tirant lo blanch.



## Diferencias conceptuales entre el fracaso y el abandono escolar a partir del análisis bibliométrico

GUTIÉRREZ DE ROZAS GUIJARRO, BELÉN  
LÓPEZ-MARTÍN, ESTHER

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Fracaso y abandono escolar son conceptos estrechamente vinculados (Martínez y Álvarez, 2005) que, en ocasiones, pueden llegar a confundirse o superponerse (Lara- García, González-Palacios, González-Álvarez, Martínez-González, 2014). En este sentido, algunos autores como Antelm, Gil, Cacheiro y Pérez (2018) se refieren a ellos de manera indistinta, mientras que otros como Fernández-Enguita, Mena-Martínez y Riviere-Gómez (2010) consideran que, pese a su vinculación, existen diferencias entre ambos.

El fracaso escolar tiende a relacionarse con unos resultados educativos limitados, deficientes e insatisfactorios por parte de los estudiantes (De la Orden, Oliveros, Mafokozi y González, 2001), quienes no consiguen alcanzar los conocimientos y habilidades necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en la sociedad ni para continuar sus estudios (Marchesi, 2003).

Además, el fracaso escolar puede derivar en abandono, el cual puede ser considerado, en sentido amplio, como la situación voluntaria en la que un alumno cesa sus estudios de forma intencional (Martínez y Álvarez, 2005). Desde un punto de vista más restrictivo, el abandono escolar afecta a la población de entre 18 y 24 años que no ha completado algún tipo de educación secundaria postobligatoria (European-Commission, EACEA, Eurydice y Cedefop, 2014) y se relaciona con el desempleo, la insatisfacción laboral, la baja calidad de vida o las situaciones laborales desfavorecidas (Dowrick y Crespo, 2005; OCDE, 2008).

El presente trabajo tiene por objetivo principal analizar si, en el ámbito de la investigación educativa, el fracaso y el abandono escolar se contemplan como dos conceptos diferentes o, por el contrario, se hace un uso indistinto de los mismos. Para ello, se analizarán los términos que se asocian, por un lado, al fracaso y, por otro, al abandono escolar, a partir de una revisión de las palabras clave empleadas en la literatura académica. A su vez, como un objetivo secundario de este estudio se pretende proporcionar una descripción actualizada de la producción científica sobre fracaso y abandono escolar a nivel internacional.

### Metodología

Para la revisión de la producción científica se empleó la base de datos *Social Sciences Citation Index* de la colección principal de la *Web of Science*. Tras revisar los tesauros de la UNESCO y de ERIC, se acordó utilizar como términos

de búsqueda: *school dropout* [*schooldrop-out*], *school desertion*, *school failure*, *academic failure*, *grade repetition* y *truancy*. Como campo de búsqueda se estableció el “título de la revista” y como límite temporal “hasta 2020”.

La búsqueda arrojó 644 resultados, que se clasificaron en función de si en el título se hacía referencia a: fracaso (230), abandono (406) o ambos (8).

Del total de artículos, solo 278 tenían registradas las palabras claves en la WoS. Estas palabras (1272) fueron clasificadas en categorías extraídas del tesoro de la UNESCO por dos investigadores independientes (índice de acuerdo entre evaluadores del 84,3 %).

Finalmente, se llevó a cabo un estudio de los principales descriptores de los artículos (año de publicación, idioma, país del autor de correspondencia y categorías del tesoro) y un análisis inferencial dirigido a determinar posibles diferencias en las palabras clave de los artículos (categorías del tesoro) en función de si éstos estaban centrados en el fracaso o el abandono escolar.

## Conclusiones

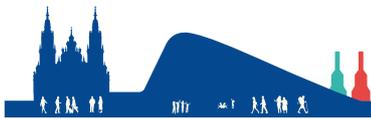
El análisis muestra un crecimiento constante en el número publicaciones sobre abandono y fracaso escolar desde el año 1956, y especialmente en los últimos años. En cuanto al país de procedencia de los autores de correspondencia, la mayoría provienen de Estados Unidos (41.61 %), España (5.12 %) y Canadá (4.35%). Además, el inglés es el idioma que prevalece en las publicaciones (92.08 %), seguido del castellano (4.19 %), el alemán y el croata (0.77 %).

Como resultado del análisis, se han establecido las categorías que se asocian con cada uno de los tipos de artículo. De este modo, las palabras asociadas con abandono (*dropout*) son *dropouts*, *methodology*, *minority groups*, *countries and country groupings*, *social problems*, *social behaviour*, *graduation*, *sociology*, *career development*, *enrolment*, *life cycle*, *race*, *religion* y *social welfare*; mientras que el fracaso (*failure*) está asociado principalmente con *psychological factors*, *academic failure*, *organization and methods*, *academic achievement*, *politics*, *grade repetition*, *evaluation*, *cognitive processes*, *teachers* y *learning strategies*.

Tras el análisis parece evidenciarse que la literatura académica asocia el fracaso escolar a factores de corte psicológico, cognitivo o académico; a diferencia del abandono escolar, que se relaciona con aspectos culturales y de desarrollo económico y social.

## Referencias bibliográficas

- Antelm, A. M., Gil, A. J., Cacheiro, M. L., & Pérez, E. (2018). Causas del fracaso escolar: Un análisis desde la perspectiva del profesorado y del alumnado. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 36(1), 129-149.
- De la Orden, A., Oliveros, L., Makofzi, J., & González, C. (2001). Modelos de investigación de bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 159-178.
- Dowrick, P. W., & Crespo, N. (2005). School failure. In *Handbook of Adolescent Behavioral Problems*. Boston, MA: Springer.
- European Commission, EACEA, Eurydice, Cedefop. (2014). Tackling early leaving from education and training in Europe: Strategies, policies and measures. *Eurydice and Cedefop Report*.
- Fernández-Enguita, M., Mena-Martínez, L., & Riviére-Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Obra Social “Fundación la Caixa”.
- Lara-García B., González-Palacios, A., González-Álvarez, M. A., & Martínez-González, M. (2014). Fracaso escolar: conceptualización y perspectivas de estudio. *Revista de Educación y Desarrollo*, 30, 71-83.
- Marchesi, Á. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Martínez, R. A., & Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- OCDE. (2008). *Education at a Glance*. París: OCDE.



## **iPE: Buscando a contribución das TIC á aprendizaxe motriz en Educación Física**

**SALGADO LÓPEZ, JOSÉ IGNACIO**

*IES Leliadoura (España)*

### **Contextualización**

Esta proposta vense desenvolvendo progresivamente desde o 2012-13 no Departamento de Educación Física (EF) do IES Leliadoura (Ribeira-Galicia). Este centro insértase nunha contorna socio-económica de nivel medio.

Abórdase o uso de dispositivos móbeis (DMs) (telefone inteligente e tableta dixital), xunto con certo software para solucionar os seguintes problemas detectados na docencia da EF:

- a aplicación do *feedback* durante a práctica para unha aprendizaxe máis efectiva,
- a xestión da avaliación e calificación, e
- o desenvolvemento de contidos con apoio de medios audio-visuais.

Nos últimos anos aparece unha forte tendencia cara a utilización de DMs en EF. Así, pouco despois do lanzamento do iPad encontramos descrições de posibilidades para EF (Ostashewski & Reid, 2010). Pouco despois aparece a primeira experiencia no contexto español (Salgado López, 2013), á que seguiron outras moitas. O tema foi obxecto tamén dunha tese de Master (Decrauzat, 2014) e dunha tese de doutoramento (Quintero, 2015). Nesta recóllese o interese do profesorado polos DMs, se ben o seu uso por parte dos estudantes non é habitual na EF. Monguillot (2017), resalta tamén a demanda destes dispositivos polo profesorado. Afirma ademais, que o seu uso representa o futuro inmediato da EF. Para outros, estes dispositivos crean problemas no control de grupo (Karsenti & Fievez, 2013), ou incluso legais (Díaz, 2019). Mostra disto é a aparición de normativa que comeza a regulalos (Decreto 8/2015 de la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria).

Vistos os antecedentes, para que a introdución dos DMs fose compatíbel coa nosa forma de entender a EF partimos dos seguintes principios:

- o seu uso debía facilitar a función docente nas súas distintas fases, non ser unha “trampa tecnolóxica” máis,
- tampouco podería entorpecer a participación motriz dos estudantes, e
- debía favorecer unha aprendizaxe significativa, socio-crítica, facilitando independencia e autonomía.

### **Descrición da experiencia**

Participaron 63 estudantes (90 % dos matriculados), que non utilizaran anteriormente DMs en EF. A proposta desenvolvida consistiu na introdución de DMs na EF da ESO seguindo dous modelos:

- Unha modificación do modelo *Bring Your Own Device* (BYOD): os estudantes sen dispositivo usaban o de outro, traballando por grupos.
- O modelo *One for all*, como “dispositivo do profesor”.

Os estudantes utilizaron teléfonos intelixentes nas Unidades Didácticas (UDs) de Condición Física e Saúde, Ximnástica Deportiva, Baile Tradicional, Bailes de Salón e Patinaxe. En todos os casos, utilizáronse para a filmación das execucións dos estudantes e a súa posterior análise. Dependendo do contido, a organización dos agrupamentos variaba como tamén o modo de avaliación (auto- ou co-avaliación). Con isto buscouse posibilitar aos estudantes un *feedback* visual inmediato das súas propias execucións de cara a lograr unha aprendizaxe motriz máis efectiva e significativa.

O DM do docente tivo os seguintes usos dependendo do momento docente:

- no momento preactivo para consulta de bases de datos de tarefas de exercicios calisténicos ou alongamentos,
- durante a sesión:
  - para a avaliación da conducta motriz dos estudantes
  - para a aplicación de *feedback* visual inmediato.
  - como apoio audio-visual á docencia de contidos de anatomía na UD de Condición Física e Saúde e nas UDs de Ioga, Orientación e Escalada,
  - na cronometraxe de tarefas de acondicionamento físico, tanto continuas como con programación de intervalos.
  - no control da FC, tanto para a explicación de contidos como para o control da intensidade de execución de estudantes con problemas de saúde e indicación médica de evitar esforzos.
  - na recollida de información para a avaliación e cualificación do alumnado.
  - na avaliación da condición física co apoio de *apps*.
- no momento post-activo, para a xestión da información da avaliación, mediante base de datos.

Para a avaliación da experiencia utilizamos o diario do profesor, de tipo anecdótico, centrado na recollida dos problemas detectados no desenvolvemento da proposta. As informacións recollidas na ferramenta anterior se complementaron no 2016-17 cun cuestionario *on-line*. Este creouse en función dos intereses do profesor como escala *Likert* de 5 puntos, a partir do de Decrauzat (2014). Na avaliación da aprendizaxe da fredda de patinaxe, só participaron 47 estudantes, debido a ausencias ou falta de material. Os resultados comparáronse cos de 96 estudantes de cursos anteriores recollidos na base de datos do profesor.

## Conclusiones

O uso de DMs na aula de EF mostrou a súa potencialidade educativa como metodoloxía favorecedora dun aprendizaxe activo e significativo, sen ser, ademais, un límite á motricidade. Así, os estudantes parecen moi favorábeis á implantación destes dispositivos na EF, sinalando que o seu uso facilita a aprendizaxe.

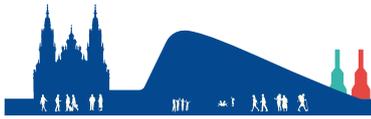
Como finalización do proceso podemos aportar as seguintes propostas de mellora:

- Incrementar os usos dos dispositivos na aula.
- Introducir *wearables*.

Agora ben, todo isto choca coa problemática que enfrenta o profesorado, que debe solucionar asuntos moitas veces por riba da propia función docente. De non cambiar, o desenvolvemento destas propostas dependerá con toda seguridade da boa vontade do profesorado. En calquera caso, os resultados permítenos pensar que estes dispositivos abren as portas a unha revolución na materia da EF que pode chegar, xa non a cuestionar a metodoloxía actual, senón as mesmas raíces epistemolóxicas da materia.

## Referencias bibliográficas

- Decrauzat, X. (2014). *L'iPad, un outil de travail indispensable en leçons d'éducation physique? Experience au sein d'une classe* [Traballo fin de mestrado].
- Díaz, J. (2019). Retos y oportunidades de la tecnología móvil en la educación física. *Retos*, 37, 763-773.
- Karsenti, T., & Fievez, A. (2013). *L'iPad à l'école: usages, avantages et défis*. Montréal: CRIFPE.
- Monguillot, M. (2017). *Diseño, implementación y evaluación de situaciones de aprendizaje mediadas por TIC en Educación Física a través de la colaboración docente* [Tese de doutoramento].
- Ostaszewski, N., & Reid, D. (2010). iPad, iPhone, and Now iPad: The evolution of multimedia access in a mobile teaching context. En J. Herrington & C. Montgomerie (Eds.), *Proceedings of ED-MEDIA 2010* (pp. 2862-2864). Toronto, Canada: AACE.
- Quintero, L. (2015). *El uso de los dispositivos móviles en Educación Física en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria* [Tese de doutoramento].
- Salgado López, J. I. (2013). Uso del iPad en Educación Física. *REF*, 29(1), 1-9.



## **Las representaciones de injusticia. Diversidad sexual y de género, narrativa y acoso escolar**

**SÁNCHEZ SIBONY, ADRIÁN**  
**JACOTT JIMÉNEZ, LILIANA**

*Universidad Autónoma de Madrid (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Actualmente se ha consolidado la temática acerca de los factores de protección del alumnado por cuestiones de diversidad sexual y de género. El número de investigaciones y publicaciones en torno a este tema ha ido aumentando en las dos últimas décadas e impresiona de seguir en aumento con el transcurso de los años (Sánchez Sibony, Ortega Ruiz y Casas, 2018). Por otra parte, se está empezando a manifestar la falta de Justicia social como un posible foco del problema, siendo un elemento clave en el desarrollo de una educación inclusiva para el alumnado perteneciente a una minoría social, en este caso, las minorías sexuales y de género (Espelage, 2015; Espelage, Valido, Hatchel, Ingram, Huang y Torgal, 2018).

Se plantea pues, un escenario que sitúa el imaginario de la diversidad sexual y de género dentro del contexto educativo, que revela la falta de reconocimiento cultural dentro de las estructuras que lo sustentan (Espelage, 2015; 2018). Asimismo, este problema se ve retroalimentado por la falta de atención en la investigación de las ciencias sociales (a pesar del crecimiento mencionado en el párrafo anterior, las investigaciones siguen siendo escasas) (Gay-brill y Proctor, 2016). Se puede indicar que el acoso escolar hacia la diversidad sexual y de género es un problema que ha llegado a la escala global (UNESCO, 2012). Van Leent y Mills (2017) señalan que esta problemática tiene su base en una dinámica de injusticia social dirigida a un grupo en situación de opresión.

Pero ¿cómo afecta esta situación de injusticia al desarrollo personal del alumnado? Según Hammack, Thompson y Pilecki (2009), la configuración de la narrativa de los jóvenes con deseos hacia el mismo sexo se ve afectada tanto por el momento histórico como por el contexto cultural en el que se sitúan. Para Cohler y Hammack (2007), los individuos se involucran con las ideologías existentes en la sociedad para construir una narrativa personal de identidad. En relación con esto último es necesario preguntarse si esta narrativa personal afecta al desarrollo de la Creencia de un Mundo Justo (Barreiro y Castorina, 2015).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se establecen los siguientes objetivos:

1. Conocer la relación entre las experiencias de injusticias vividas por cuestiones de diversidad sexual y de género en el contexto educativo y el desarrollo de la narrativa personal.
2. Analizar las narrativas personales de los sujetos victimizados para conocer su Creencia de un Mundo Justo.

## Metodología

La metodología que se pretende aplicar para esta investigación es un análisis cualitativo. Se recurre a un muestreo no probabilístico, de carácter accidental y siguiendo la dinámica de bola de nieve. La muestra está conformada por personas víctimas de acoso escolar por cuestiones de orientación sexual, identidad sexual y de género y características sexuales. Estas experiencias vividas deben haberse dado durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La edad de la muestra oscila entre los 18 y 30 años. Este amplio segmento de edad tiene como objetivo la observación, el análisis de los distintos discursos de la muestra.

La herramienta de recogida de información utilizada para llevar a cabo la presente investigación es la entrevista semiestructurada y la Escala de Creencia en un Mundo Justo (Barreiro, Etchezahar, y Prado-Gascó, 2014). El desarrollo de la entrevista tiene su base en el marco teórico de la investigación. La duración de la entrevista varía según la persona entrevistada, con un tiempo medio de 45 minutos. El análisis de la información se ha realizado con el programa informático de análisis cualitativo NVIVO 12. La recogida de la información se encuentra en su fase piloto, obteniendo así los primeros resultados.

## Resultados y conclusiones

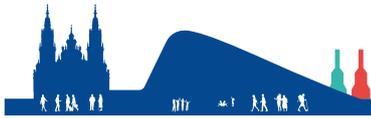
Los primeros resultados obtenidos de la fase piloto dejan entrever la posible asunción de que el alumnado victimizado y acosado por cuestiones de diversidad sexual y de género vive en una situación de injusticia social en el contexto educativo (1), que afecta entre otros factores como los apoyos y los grupos de referencia al desarrollo de una narrativa maestra sobre la identidad personal (2) y que dichas narrativas parecen estar ligadas a un alto o bajo nivel de la Creencia de un Mundo Justo (3).

Unas conclusiones adelantadas manifestarían que la alta Creencia de un Mundo Justo podría estar ligada a narrativas maestras que emancipan a las personas de los límites opresivos de la cultura de la dominación hacia la diversidad sexual y de género (Hammack, Thompson, y Pilecki, 2009). En contraposición, aquellas personas entrevistadas que revelaron una tendencia narrativa basada en la lucha y la superación de los obstáculos, no consideran beneficiosas algunas acciones para promover la seguridad en los centros educativos, como redistribuir los recursos para habilitar un espacio seguro para el posible alumnado victimizado (Russell, Muraco, Subramaniam, y Laub, 2009).

## Referencias bibliográficas

- Barreiro, A., Etchezahar, E., y Prado-Gascó, V. (2014). Creencia global en un mundo justo: validación de la Escala de Lipkus en estudiantes universitarios de la ciudad de Buenos Aires. *Interdisciplinaria*, 31(1), 57-71. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/interd/v31n1/v31n1a04.pdf>
- Barreiro, A., y Castorina, J. A. (2015). La creencia en un mundo justo como trasfondo ideológico de la representación social de la justicia. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(2), 331-345. doi: 10.15446/rp.v24n2.44294
- Cohler, B., y Hammack, P. (2007). The psychological world of the gay teenager: social change, narrative and "normality". *Journal of Youth and Adolescence*, 36(1), 47-59. doi: 10.1007/s10964-006-9110-1
- Espelage, D. L. (2015). Sexual orientation and gender identity in schools: A call for more research in school psychology-No more excuses. *Journal of School Psychology*. doi: 10.1016/j.jsp.2015.11.002
- Espelage, D. L., Valido, A., Hatchel, T., Ingram, K. M., Huang, Y., y Torgal, C. (2018). A literature review of protective factors associated with homophobic bullying and its consequences among children and adolescents. *Aggression and Violence Behavior*. doi: 10.1016/j.avb.2018.07.003
- Gaybrill, E. C., y Proctor, S. L. (2016). Lesbian, gay, bisexual, and transgender youth: Limited representation in school support personnel journals. *Journal of School Psychology*, 54, 9-16. doi: 10.1016/j.jsp.2015.11.001.
- Hammack, P., Thompson, E., y Pilecki, A. (2009). Configurations of identity among sexual minority youth: context, desire and narrative. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(7), 867-883. doi: 10.1007/s10964-008-9342-3

- Russell, S., Muraco, A., Subramaniam, A., y Laub, C. (2009). Youth empowerment and high school Gay-Straight Alliances. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(7), 891-903. doi: 10.1007/s10964-008-9382-8
- Sánchez Sibony, A, Ortega Ruiz, R., y Casas, J. A. (2018). Acoso escolar homofóbico: una mirada internacional. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 38, 83-107.
- UNESCO (2012). *Education sector responses to homophobic bullying*. Recuperado de [https://www.gale.info/doc/unesco/UNESCO\\_Homophobic\\_bullying\\_2012.pdf](https://www.gale.info/doc/unesco/UNESCO_Homophobic_bullying_2012.pdf)
- Van Leent, V., y Mills, K. (2017). A queer critical media literacies framework in a digital age. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61(4), 401-411. doi: 10.1002/jaal.711



## **Estudio piloto con jóvenes agentes activos de prevención en un programa familiar basado en la evidencia**

**ORTE, CARMEN**  
**VALERO, MARÍA**  
**NEVOT, LLUC**

*Universitat de les Illes Balears (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Diversas investigaciones y organismos internacionales de reconocido prestigio, ponen de manifiesto la importancia del trabajo con jóvenes como agentes activos de prevención (United Nations Office on Drugs and Crime, UNODC, 2003).

Revisiones recientes sostienen que el poder de los jóvenes como agentes de prevención pueden reforzar los mensajes preventivos favorecidos por la identificación con los modelos y la cercanía con los adolescentes destinatarios, teniendo efectos sobre la reducción o la prevención el consumo (MacArthur, Harrison, Caldwell, Hickman & Campbell, 2015).

Desde esta perspectiva, se presenta este estudio piloto que tiene por objetivo analizar la experiencia y práctica activa de alumnos aplicando un programa de prevención familiar multicomponente. El proyecto tiene dos fases: 1) Fase de formación en los conocimientos y habilidades necesarias para llevar a cabo el programa; 2) Fase de implementación en el que se lleva a cabo el programa en un rol de apoyo específicamente en el grupo de adolescentes.

El objetivo de este proyecto es implicar a los jóvenes estudiantes en formación y experiencias con prácticas preventivas dentro del marco de la práctica basada en la evidencia. La primera fase tiene como objetivo analizar los perfiles de competencias y de conocimientos generados a partir del proceso de aprendizaje. La segunda fase es de puesta en práctica de lo aprendido en el contexto del Programa de Competencia Familiar.

En la fase de formación los estudiantes de Grado de Educación Social del grupo experimental reciben formación específica sobre la adaptación cultural para España del programa internacional Strengthening Families Program 12-16 años (Orte, Ballester, Vives, Amer, & March, 2017). La formación que reciben trabaja sobre los mismos contenidos y sobre las mismas habilidades que se aplican y desarrolla con profesionales titulados.

La metodología de aprendizaje se basa en las clases magistrales, el debate y la participación en diferentes rol-play. La formación se ha estructurado en torno a 7 sesiones de dos horas de duración cada 15 días, incluida como parte del contenido curricular de la asignatura. La formación comenzó en septiembre y finalizó en diciembre de 2019.

Una vez finalizado el proceso de formación, los estudiantes obtendrán el certificado de formación base que certifica el nivel necesario de conocimientos y habilidades para prestar realizar tareas de apoyo en las sesiones de intervención. El certificado lo conseguirán aquellos alumnos que hayan asistido a más del 80 % de las sesiones, que han protagonizado al menos una de las sesiones de rol-play y hayan completado la evaluación pre y post.

Además, se les facilitará la posibilidad de participar en futuras aplicaciones del programa como parte de la fase 2 del estudio piloto.

## Metodología

Un total de 75 estudiantes de tercero de Grado en Educación Social de la Universidad de las Islas Baleares conforman el grupo experimental. La formación que han recibido ha sido en el marco de la asignatura “Intervención Socioeducativa con Familias”.

La muestra del grupo experimental está formada por un grupo de formación en modalidad presencial (n=38) y un grupo de formación en modalidad online (n=37). La muestra del grupo control está formada por alumnos de la misma universidad, estudiantes de grado de Pedagogía (n=46).

Se ha utilizado metodología de investigación mixta que permita el análisis de datos cualitativo y cuantitativo. En esta primera fase el proceso de aprendizaje ha sido evaluado al inicio (septiembre) y al final de la formación (diciembre). La evaluación se ha realizado a partir de los siguientes instrumentos: 1) COMPETEA (Arribas & Pereña, 2015) que informa sobre el perfil competencial de los estudiantes; 2) Evidence-Based Practice Attitude Scale (EBPAS; Aarons et al., 2010) que recoge información sobre los conocimientos y actitudes hacia las intervenciones basadas en la evidencia; 3) Cuestionario sobre conocimientos básicos del Programa de Competencia Familiar. Además, está programada la recogida de datos cualitativos sobre cómo ha ido la experiencia a partir de entrevistas personales en profundidad.

## Resultados y conclusiones

Debido a que el periodo de formación ha finalizado hace relativamente poco tiempo y todavía no se dispone de resultados preliminares. En los próximos meses esperamos recopilar los resultados de la primera fase de formación. También está programado el comienzo de la segunda fase de implementación del programa en el que se espera que los alumnos que hayan obtenido el certificado participen como formadores principalmente dando apoyo en el grupo de adolescentes. Una vez finalizada la experiencia se realizará el análisis de los datos de esta experiencia piloto.

## Referencias bibliográficas

- Aarons, G. A., Cafri, G., Lugo, L., & Sawitzky, A. (2010). Expanding the Domains of Attitudes Towards Evidence-Based Practice: The Evidence Based Practice Attitude Scale-50. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 39(5), 331-340. doi: 10.1007/s10488-010-0302-3
- Arribas, D., & Pereña, J. (2015). *Competea. Manual* (3.ª edición). Madrid: TEA ediciones.
- MacArthur, G. J., Harrison, S., Caldwell, D. M., Hickman, M., & Campbell, R. (2016). Peer-led interventions to prevent tobacco, alcohol and/or drug use among young people aged 11-21 years: a systematic review and meta-analysis. *Addiction*, 111(3), 391-407. doi: 10.1111/add.13224
- Orte, C., Ballester, L., Vives, M., Amer, J., & March, M. X. (2017). Cultural adaptation of family evidence-based drug prevention programs in Spain. En M. Israelshvili & J. Romano (Eds.), *Cambridge Handbook of International Prevention Science* (pp. 873-895). Cambridge: Cambridge University Press.
- United Nations Office on Drugs and Crime. (2003). *Peer to Peer. Using peer to peer strategies for drug abuse prevention*. Viena: United Nations Office on Drugs and Crime.



## O projeto político pedagógico no âmbito socioeducativo

**MOLINA, RINALDO**  
**MARQUETTE MOLINA, SELMA**  
**CLEMENTE DE SOUZA NETO, JOÃO**

*Universidade Presbiteriana Mackenzie (Brasil)*

### Descrição general das perguntas de investigação e objetivos

Nossa pesquisa nasceu da prática profissional em um serviço de medidas socioeducativas em meio aberto (SMSE/MA), no atendimento a adolescentes em conflito com a lei. Essa prática provocou inquietações sobre o processo educativo/pedagógico que ocorre nesses serviços e como esse processo pode promover um atendimento que responda às necessidades dos usuários. O SMSE/MA atende a adolescentes entre doze e dezoito anos incompletos ou excepcionalmente, jovens entre 18 e 21 anos, encaminhados pela Justiça da Infância e da Juventude, devendo oferecer também orientação às suas famílias. O objetivo das medidas socioeducativas (Lei 12.594, 2012) é atuar no sentido de garantir que os direitos fundamentais do adolescente/jovem, estabelecidos por lei (Lei nº 8.069, 1990), sejam preservados e, por meio de ações socioeducativas, oportunizar escolhas que afastem o adolescente da situação de conflito com a lei, de modo que continue sua vida em um novo relacionamento com o meio social, assim como conscientizar o adolescente sobre os riscos e consequências do ato infracional que cometeu, promovendo a responsabilização. Entendemos que o objetivo dessa prática pedagógica é favorecer a convivência humana a partir de uma reflexão crítica sobre a própria condição de existência do ser, para uma tomada de ação que lhe permita uma outra forma de viver, e melhor, respeitando a diversidade das maneiras de viver e suas expressões culturais. Assim, consideramos que a prática exercida na medida socioeducativa, em seus princípios e ações, enquadra-se nas práticas da educação social, um dos domínios da pedagogia social (Silva, Souza Neto, e Graciani, 2017). Trata-se de um fazer socioeducativo interdisciplinar e intersetorial, portanto, se dá em uma rede de saberes e práticas para a garantia de direitos fundamentais. Nesse contexto, a equipe de profissionais do SMSE/MA pesquisado encontrou no projeto político pedagógico (PPP) um instrumental que os auxiliou a organizar princípios, objetivos e metodologias, resultando em um trabalho técnico mais eficiente e humanizado. Essa organização permitiu uma outra relação com o sistema de garantia de direitos, beneficiando o atendimento aos usuários. Nesse sentido, nossa pesquisa teve como tema central analisar e problematizar a construção e a implantação do projeto político pedagógico em um Serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto da cidade de São Paulo/Brasil. Especificamente, objetivou entender a função do aspecto pedagógico no SMSE/MA; verificar se a elaboração do PPP pode auxiliar na efetivação das ações pedagógicas nos SMSE/MA e traçar indicadores para apoiar a construção de PPPs no âmbito do SMSE/MA.

## Metodologia

Metodologicamente, tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo exploratória desenvolvida no formato de estudo de caso. Os dados da pesquisa foram coletados de duas formas: a) documentos – atas de reuniões, supervisão institucional e avaliações realizadas pelos adolescentes/jovens atendidos no SMSE/MA e; b) entrevista semiestruturada com seis profissionais ligados ao SMSE/MA. Os documentos produzidos pela equipe estudada e a narrativa dos participantes da pesquisa sobre como vivenciaram o período de desenvolvimento do projeto político pedagógico no SMSME/MA, seus olhares sobre o que foi construído em constante diálogo com o contexto atual que vivenciam se entrelaçam e significam a teoria trazida para alicerçar esta pesquisa no encontro de caminhos às questões levantadas. A descrição e a análise se construíram juntas e foram apresentadas em dois momentos: 1) Análise do processo, que percorreu quatro etapas reflexivas-a) As medidas socioeducativas em meio aberto sob a lente da socioeducação; b) Intersetorialidade, medida socioeducativa em meio aberto e PPP; c) Por que o PPP?; d) Uma experiência com PPP na medida socioeducativa em meio aberto- e 2) Indicadores, que podem apoiar a gestão no desenvolvimento do PPP promovendo ações garantidoras de direitos.

## Resultados e conclusões

Conclui-se que o desenvolvimento do PPP no SMSE/MA é um processo que necessita ser gerido e pode se constituir como um instrumental que direciona as ações educativas, baseado na escuta, na autonomia e na participação de sujeitos históricos, culturais, envolvidos no planejamento, na contínua observação e avaliação do fazer socioeducativo, com foco na convivência humana que dignifica a vida. Revelou-se a potencialidade do PPP enquanto um articulador dos diversos setores que se encontram na ação para garantia de direitos. Para apoiar os gestores no desenvolvimento do PPP elaboramos os seguintes indicadores: 1. Gestão do coletivo: visa garantir ações participativas dos profissionais, adolescentes, jovens e familiares nas decisões e avaliações referentes às atividades socioeducativas. 2. Gestão de recursos físicos: visa garantir a organização e uso do espaço do SMSE/MA possibilitando a participação coletiva. 3. Gestão de recursos externos: visa vincular e manter a cooperação das instituições do sistema de garantia de direitos e parcerias que atendam às demandas dos usuários. 4. Gestão de dados: com a finalidade de verificar dados empíricos que podem revelar potencialidades e fragilidades do atendimento socioeducativo, envolvendo ações pertinentes ao SMSE/MA, à política pública na qual se insere, outras políticas públicas e instituições garantidoras de direitos.

## Referências

- Dussel, H. (1977). *Filosofia da Libertação*. São Paulo: Loyola.
- Freire, P. (1982). *Pedagogia do oprimido* (11.ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia* (3.ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Lei n.º 12.594 (2012, 19 de janeiro). Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*.
- Lei n.º 8.069 (1990, 13 de julho). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Senado Federal.
- Makarenko, A. (2010). A perspectiva próxima. Em G. N. Filonov, C. Bauer, e E. Buffa, *Anton Makarenko* (pp. 77-80). Recife: Editora Massangana.
- Makarenko, A. (2012). *Poema pedagógico* (3.ª ed.). São Paulo: Editora 34.
- Pistrak, M. M. (2011). *Fundamentos da escola do trabalho* (3.ª ed.). São Paulo: Expressão Popular.
- Pistrak, M. M. (2013). *A escola comuna* (2.ª ed.). São Paulo: Expressão Popular.
- Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (2016). *Plano decenal de atendimento socioeducativo do município de São Paulo, 2015-2025*. São Paulo: SMADS.
- Silva, R., Souza Neto, J. C., e Graciani, M. S. S. (Orgs.). (2017). *Pedagogia Social: a pesquisa em pedagogia social*. São Paulo: Expressão e Arte.
- Vigotski, L. S. (2003). *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.



## La educación social en la escuela: un análisis de la formación universitaria

**VARELA CRESPO, LAURA**

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

**SERRATE GONZÁLEZ, SARA**

*Universidad de Salamanca (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

El trabajo que se presenta se centra en los siguientes objetivos: estudiar la formación inicial de los educadores y educadoras sociales en materia escolar, a partir de los contenidos definidos en los planes de estudio del Grado en Educación Social de las diversas Universidades españolas que ofertan esta titulación; analizar las funciones que desempeña este perfil profesional en los centros escolares (concretamente en la etapa de Educación Secundaria) a fin de poder valorar si la formación recibida se adecúa a las funciones que actualmente tienen atribuidas los educadores y educadoras sociales que desempeñan su labor en este ámbito de intervención.

Las preguntas de investigación a las que se pretende dar respuesta son:

- ¿Qué contenidos se abordan en la formación inicial de los educadores y las educadoras sociales vinculados a la acción-intervención en el marco escolar?
- ¿Qué tipo de funciones socioeducativas desempeñan los educadores y educadoras sociales que realizan su labor profesional en los centros escolares?
- ¿Los contenidos de las asignaturas de los planes de estudio de Educación Social centrados en la institución escolar se adecúan a las funciones que desarrolla el perfil profesional del educador y la educadora social en este contexto de actuación?

### Metodología

En este trabajo se realiza un análisis de contenido de las guías docentes del curso 2019/2020 de los planes de estudio del Grado en Educación Social de las universidades españolas que ofertan esta titulación, que conforman un total de 35, siendo 30 públicas y 5 privadas. En concreto, se analiza el apartado de “contenidos” de las guías docentes de las asignaturas que abordan la temática de la escuela como eje central, siendo 15 las universidades que cuentan con materias específicas sobre el contexto escolar como espacio de intervención del educador y la educadora social. El sistema de codificación utilizado para la realización del análisis de contenido fue elaborado *ad hoc* a partir de la revisión teórica y de la lectura de los bloques temáticos de las guías docentes objeto de estudio. El análisis de los datos se ha realizado con el auxilio del programa informático ATLAS.ti (v.8) seleccionando aquellos tópicos que tenían una mayor presencia y se reiteraban con mayor frecuencia.

Para el análisis de las funciones profesionales que se encuentran desarrollando los educadores y educadoras sociales en centros escolares, se realizó una revisión normativa de las funciones asignadas a este profesional y un estudio de corte cuantitativo con una muestra de 1057 profesionales que valoraron a través de una escala tipo Likert (1-3) la importancia y la frecuencia en el desarrollo de las funciones planteadas. El análisis de información se realiza utilizando el paquete estadístico SPSS (v.21).

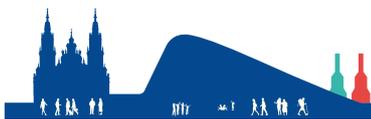
## Resultados y conclusiones

Los resultados obtenidos muestran la necesidad de fortalecer la formación inicial del educador/a social en el conocimiento de los centros escolares como espacio de inserción laboral (integrante de la plantilla del centro) o como espacio de relación y coordinación con otros escenarios profesionales (servicios sociales, recursos sociocomunitarios, etc.). La formación recibida no responde suficientemente a las funciones que ha de desempeñar el educador/a social en la institución escolar, fundamentalmente en la etapa de Secundaria, dado que apenas se abordan contenidos referidos a la legislación educativa o a la relación familia-escuela. Del conjunto de las 35 universidades analizadas, solo 15 de ellas ofertan una asignatura específica del ámbito escolar siendo en 9 de carácter obligatorio y, en las 6 restantes de carácter optativo, por lo que no queda garantizado que los futuros profesionales de la Educación Social reciban durante su capacitación inicial formación específica referida a este escenario de intervención profesional.

Los resultados derivados del análisis de las funciones que desarrollan los profesionales en activo nos permiten incidir en la importancia de una adecuada formación inicial, adaptada en contenidos y que permita un óptimo desarrollo profesional. En concreto, en la formación competencial para el desarrollo de funciones de detección y prevención de factores de riesgo que puedan derivar en situaciones socioeducativas desfavorables y la prevención y el control del absentismo escolar.

## Referencias bibliográficas

- González, M., Olmos, S., y Serrate, S. (2015). Análisis de la práctica profesional del educador social en centros de educación secundaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 229-243.
- March, M., y Orte, C. (Coords.). (2014). *La pedagogía social y la escuela. Los retos socioeducativos de la institución escolar en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Menacho, S. (2013). El educador social y la escuela. Justificación de la necesidad de la Educación Social en la escuela. *RES. Revista de Educación Social*, 16. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/?b=20&c=193&n=633>
- Morán, M. C., Varela Crespo, L., y Vargas, G. (2017). Interacciones entre Educación Secundaria y Educación Social. Un análisis de la formación inicial de sus profesionales en las universidades españolas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 89(31.2), 43-59.
- Ortega, J. (2014). Educación social y enseñanza: los educadores sociales en los centros educativos, funciones y modelos. *Edetania*, 45, 11-31.
- Serrate, S. (2017). La acción socioeducativa interdisciplinar en la etapa de educación secundaria. Situación y necesidades profesionales. *Revista de Educación*, 376, 200-228.
- Serrate, S. (2018). Más allá de los muros de la escuela. Retos para el encuentro entre educación escolar y educación social. En Colectivo JIPS, *Desafíos para la educación social en tiempos de cambio* (pp. 187-208). Málaga: Aljibe.
- Quintanal, J. (2019). *La Educación Social en la escuela: un futuro por construir*. Madrid: CCS.



## **Escola e as ações coletivas: organização e concepções de base**

**IRIGON, ONEIDA CRISTINA**

*Instituto Federal de Goiás (Brasil); Universidade de Santiago de Compostela (Espanña)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Este trabalho visa apresentar os resultados parciais de uma pesquisa em andamento sobre as relações sociais e a formação docente a partir do estudo das ações coletivas em escolas da rede municipal da cidade de Goiânia, Estados de Goiás (Brasil). Tal trabalho parte da problemática em torno do processo de formação continuada dos professores de escolas da rede pública municipal, tendo como locus principal os espaços constituídos na própria escola, uma vez que, embora seja grande o número de estudos disponíveis sobre este tema, uma observação pormenorizada às relações sociais entre os professores nas ações coletivas no espaço escolar, nos conduz necessariamente à conclusão de que esse quesito ainda não tem sido devidamente pesquisado. Por incrível que pareça, há ainda um hiato nesse nicho específico. Nessa direção, partimos da seguinte questão de pesquisa: quais são os elementos que caracterizam as relações sociais que podem ser importantes agregadores de mudanças na formação dos professores no contexto da escola? Quais são as concepções de base que emergem no ambiente escolar e que são importantes agregadoras de mudanças/transformação na prática pedagógica do professor no contexto escolar? Qual é o impacto dessas relações na formação do docente? O que revelam as pesquisas em nível de pós-graduação sobre esse tema na última década? No que tange as concepções de base, identificamos que as condições das relações sociais entre os professores, são apoiadas, principalmente no espaço da coordenação pedagógica e nas atividades coletivas, como no horário de estudo semanal, nos grupos de estudos e na organização de eventos.

### **Metodología**

Para este estudo, levamos em conta a complexidades que envolve a finalidade de compreender como se constituem as relações sociais entre os professores nas ações coletivas na escola e seu movimento no desenvolvimento profissional docente e optamos como fundamento teórico-metodológico, pela Epistemologia Qualitativa, (González Rey, 2010, 2011). González Rey (1997) apresenta a pesquisa qualitativa subsidiada pelos princípios da Epistemologia Qualitativa que recupera o singular como momento relevante para o conhecimento científico. Os instrumentos da pesquisa utilizados foram: a observação, a entrevista, questionário, complemento de frases, jogo da livre associação entre sentimentos e situações pedagógicas cotidianas e momentos informais. Conforme González Rey (2011), uma pesquisa de perspectiva qualitativa deve compreender o instrumento como um meio que serve para induzir a construção do sujeito. Com essa visão, o instrumento não constitui uma via direta para a produção de resultados finais,

mas torna-se um elemento para a produção de indicadores. Assim, em conformidade com González Rey (2011), os dados na pesquisa qualitativa adquirem importância na medida em que são elementos concretos e esses possibilitam um diálogo que se articula com o pesquisador durante o processo da pesquisa. Além do que são passíveis, inclusive, de participar de diferentes momentos da elaboração teórica.

## Resultados y conclusiones

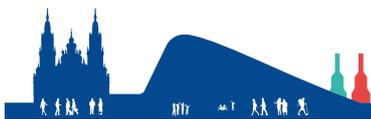
Em linhas gerais, compreendemos que as concepções de educação, sociedade e homem de cada pessoa/professor influencia e é influenciado pelo contexto escolar, social e regional em que eles estão inseridos. Após a análise, identificamos que as concepções de base constituídas nos espaços de formação coletivas na escola são: a “descrença”, conotação religiosa e vocação para a profissão, falta de organização escolar no contexto escolar para o desenvolvimento das ações coletivas. Dentre estas concepções de base, constatamos que os espaços da coordenação é uma das concepções de base que quando torna-se uma liderança democrática e participativa e um lugar que possibilita a interação entre os pares, dá ao professor maior autonomia e envolvimento com os processos educativos, com sua formação e com o coletivo. Constatamos na também, que um dos fatores que mobilizava os docentes de uma das escolas era a qualidade das relações sociais entre os professores que os permitiam ir além do estabelecido e a “lutar” para a profissionalização da profissão e do grupo.

## Referencias bibliográficas

González Rey, F. L. (1997). *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*. São Paulo: Educ.

González Rey, F. L. (2010). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Cengage Learning.

González Rey, F. L. (2011). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Cengage Learning.



## **La Administración Local y el movimiento asociativo ante la educación para la participación social en Galicia**

**RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, MIGUEL ÁNGEL**

**REGO AGRASO, LAURA**

*Centro Integrado de Formación Profesional A Xunqueira (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Esta comunicación expone los resultados obtenidos tras la realización de un estudio de tesis doctoral financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte bajo el programa de Formación del Profesorado Universitario (FPU) (AP2008-02773). Dicha tesis doctoral lleva por título “Educación y participación ciudadana en la democratización de la Administración Local: realidades y perspectivas de futuro en Galicia”. El objetivo general alrededor del que gira la citada investigación es estudiar la realidad de los procesos participativos en la democratización de la Administración Local, siendo más específicamente objeto de estudio, la identificación de problemáticas que dificultan la participación e implicación ciudadana; el estudio del protagonismo de los movimientos sociales –especialmente el movimiento asociativo de carácter vecinal– en la construcción de una democracia participativa y el avance hacia un modelo de sociedad más justo, equitativo y sostenible. Todo ello, entendiendo la educación como un proceso a la vez capacitante y concienciador de la ciudadanía para formar parte del hecho político de forma directa. Investigaciones recientes sobre el particular (Del Rio, Navarro, y Font, 2016; Font, Wojcieszak, y Navarro, 2015) destacan que el apoyo al modelo político representativo por parte de la población tiene que ver con la valoración positiva de los/as representantes políticos, mientras que el soporte al modelo participativo está relacionado con una confianza más elevada en las posibilidades de la ciudadanía para tomar decisiones y gestionar el espacio político. El papel del movimiento asociativo en el incremento de la participación y en la gestión colaborativa de los recursos e infraestructuras (Alonso, 2010) es de vital importancia, lo que implica que ejercen también un rol socializador y de educación para la ciudadanía en el contexto donde se ubican.

Nuestra intención se centraba, por lo tanto, en conocer el estado de la cuestión participativa a nivel local tratando de definir, del mismo modo, las posibilidades de remodelar el sistema avanzando hacia las propuestas vinculadas con una democracia dotada de mayor densidad y profundidad, recogiendo, para ello, las aportaciones de tres colectivos: políticos responsables del área de participación ciudadana, técnicos encargados del funcionamiento diario de tales servicios públicos, así como la propia ciudadanía.

### **Metodología**

El estudio que aquí se presenta se desarrolla bajo una metodología eminentemente cualitativa en relación al acercamiento a la realidad. Dados los objetivos del estudio –más orientados a la explicación e interpretación que a la cuantificación– y en vistas de la multitud de municipios que componen las 54 comarcas existentes en la comunidad

autónoma gallega –un total de 315 municipios (IGE, 2012)–, se entiende la opción cualitativa como la más eficaz. Esta investigación se centra por lo tanto, en el análisis de las perspectivas acerca de la participación que manifiestan los/as responsables políticos de varios municipios gallegos, así como las personas vinculadas al movimiento asociativo vecinal en la misma comunidad autónoma.

Buscando la pluralidad de técnicas de recogida de datos, configuramos los procesos indagatorios a partir de dos instrumentos clave: la entrevista en profundidad dirigida a los/as políticos encargados del área o departamento dedicado a la participación ciudadana por un lado, y la celebración de grupos de discusión con representantes del movimiento asociativo de carácter vecinal, por otro.

## Resultados y conclusiones

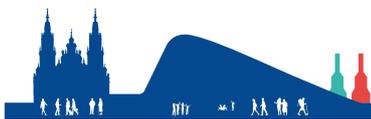
Los planteamientos de corte paternalista y jerárquico siguen caracterizando las actuaciones desarrolladas por las autoridades locales. Los/as responsables de participación ponen de manifiesto que se ha de contar con la ciudadanía para la elaboración de las políticas públicas, aunque las medidas actualmente desarrolladas bajo su mandato no parecen materializar tales intenciones. No se hace referencia a iniciativas que se centren en la cogestión de equipamientos públicos en la coprogramación de actividades o en la participación directa de la ciudadanía en la asignación de recursos económicos a diferentes finalidades.

Asimismo, el concepto de participación social manejado por los responsables políticos se centra en la mera asistencia, olvidando su componente político. Se deduce que no existe un proyecto global con unos objetivos compartidos en el que las diferentes actividades se conciben como herramientas para un fin, comprometido con unos valores y una carga educativa, que más allá de lo espontáneo, permanece desierta.

Por otro lado, las entidades asociativas de carácter vecinal participantes en el estudio reúnen a la ciudadanía y tienen especial protagonismo en la reivindicación de mejoras para sus ecosistemas cercanos. Tomar partido en dinámicas cívicas y obtener mejoras para sus espacios vitales más cercanos son los principales motivos para participar.

## Referencias bibliográficas

- Alaminos Chica, A., y Penalva Verdú, C. (2016). Cuando despertaron la democracia todavía estaba allí. Cultura, lenguaje y representación. *Revista de Estudios Culturales de la Universitat Jaume I*, 15, 35-49. doi: 10.6035/clr.2016.15.3.
- Alonso, L. E. (2010). El avance del neocomunitarismo y el discurso de lo no gubernamental: asociacionismo y crisis del estado del bienestar. En P. de Marinis, G. Gatti, e I. Irazuzta (Eds.), *La comunidad como pretexto. En torno al (re)surgimiento de las solidaridades comunitarias* (pp. 209-232). Barcelona: Anthropos.
- Avritzer, L., y Ramos, A. (2016). Democracia, escala y participación. Reflexiones desde las instituciones participativas brasileñas. *Revista Internacional de Sociología*, 74(3). Recuperado de <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/650/755>
- Del Río, A., Navarro, C. J., y Font, J. (2016). Ciudadanía, políticos y expertos en la toma de decisiones políticas: la percepción de las cualidades de los actores políticos importan. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 154, 83-102. doi: 10.5477/cis/reis.154.83
- Font, J., Wojcieszak, M., y Navarro, J. C. (2015). Participation, Representation and Expertise: Citizen Preferences for Political Decision-making Processes. *Political Studies*, 63(1), 153-172.
- Heras Monner Sans, A. I. (2015). Análisis del aprendizaje sobre la autogestión. La cuestión específica de los aportes y distribución de recursos. *Cuadernos de Antropología Social*, 41, 129-148.



## O traballo socioeducativo en rede como elemento promotor da dinamización comunitaria dos barrios

NEIRA, DAVID

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### Descrición xeral da pregunta de investigación e obxectivos

Nesta investigación de carácter cualitativa realízase unha análise sobre a incidencia nun contexto social e cultural determinado do traballo sociocomunitario en rede, entendéndoo como *interdisciplinar* (Morata, 2014), isto é, que profesionais de distintos ámbitos e ramas posibiliten a conceptualización, práctica e creación dunha linguaxe común, en aras do avance social e do benestar colectivo.

A articulación comunitaria dos Servizos Sociais no territorio galego implica, e de feito constata na realidade, a realización de intervencións socioeducativas cunha "... perspectiva global e de conxunto, favorecendo a actuación transversal e coordinada e evitando a fragmentación derivada da complexidade das problemáticas sociais..." (Lei 13/2008, do 3 de decembro, de Servizos Sociais de Galicia, 13). Nesta liña, enténdese que os centros escolares como equipamentos relevantes ao servizo da cidadanía reúnen unha enorme potencialidade para estender o concepto de Educación máis alá do recinto académico (Ted, 2017).

Nunha realidade diversa como a que vivimos hoxe en día cómpre non esquecer que en calquera proceso que faga alusión ao "cambio social" (Rebollo, 2003) han ser as propias persoas quen, desde procesos endóxenos e ascendentes decidan (ou deberan decidir) que hábitos, costumes e estilos de vida han mudar para poder acadar as tan anheladas convivencia pacífica, respecto mutuo ou igualdade de oportunidades. Deste xeito, a construción das comunidades como suxeitos e obxectos de intervención permite unha visión integral e completa das posibles circunstancias problemáticas que poida haber, afianzando o capital social do contexto e intentando construír de xeito compartido significados e escenarios comunitarios (Longás, Civís, Riera, Fontanet, Longás, e Andrés, 2008).

Tendo isto presente formulámonos como obxectivos principais (1) analizar os procesos metodolóxicos que fundamentan iniciativas de traballo en rede, e (2) realizar unha valoración do patrimonio sociocultural e educativo xerado nun territorio en concreto, neste caso, o barrio compostelán das Fontiñas.

Estes obxectivos lévannos a cuestionarnos en que metodoloxía se han de fundamentar tales procesos e, de darse en condicións óptimas ou aceptábeis, cal é o patrimonio sociocultural que perdura nun territorio? Todo isto vertebrado por un mesmo interrogante constante, que rol deben xogar os centros educativos e as profesionais do sistema escolar na dinamización e animación sociocultural dos barrios das cidades?

## Metodoloxía

Tendo esas tres preguntas de investigación presentes, deseñouse unha investigación cualitativa baseada na metodoloxía de estudo de caso comunitario (Bodgan e Biklen, 1982; Stake, 1998), partindo da idea de que está caracterizada “por desprazarse ao contexto natural onde acontecen as experiencias, onde viven as persoas, e onde pode recoller as situacións, é dicir, [...] recoller todos os momentos das situacións vividas polos participantes dentro do seu empazamento natural” (Cotán, 2016, p. 39), tendo presente que a realidade social é múltiple, dinámica e construída polos suxeitos que a integran, e que o coñecemento que se obtén é contextual e temporal.

A fin de coñecer a realidade e dar resposta aos interrogantes de investigación, fíxose uso de tres estratexias de recollida de información: a entrevista (Flick, 2007), a análise da documentación xerada pola Rede e a observación de campo. A fin de salvagardar o rigor metodolóxico, establecéronse catro estratexias de control da fiabilidade: credibilidade, transferibilidade, dependencia e confirmabilidade (Sabariego, Dorio, e Massot, 2004).

## Resultados e conclusións

Os resultados da investigación preséntase arredor de seis bloques de contido orixinados no deseño do método, centrándonos nesta comunicación nos que teñen a ver co *patrimonio sociocultural e educativo xerado pola Rede e co traballo interprofesional e multidisciplinario en rede*.

Neste sentido, a Rede de Fontiñas foi quen de xerar un rico patrimonio sociocultural ao longo das dúas últimas décadas, desde iniciativas puntuais no tempo a outras reeditadas durante anos, o que é sintomático de que as profesionais foron quen de incidir estruturalmente na identidade colectiva do barrio. Alén, sendo o absentismo escolar pedra angular na xénese da Rede, este situou ao IES en calidade de igual perante o resto de servizos e entidades que participaron no barrio, contribuíndo a construír comunidade desde o diálogo.

A metodoloxía en rede foi quen de articular unha estrutura estábel de traballo desde a que atender con eficacia, eficiencia e axilidade aos problemas, conflitos e dificultades sociais e culturais do territorio. Conseguiron, tamén, xerar espazos e momentos para o diálogo e o traballo colaborativo entre profesionais e cidadanía, establecendo unha metodoloxía que promove o fluír de información e a ampliación do modelo a ámbitos máis específicos, como o colectivo de persoas da terceira idade.

## Referencias bibliográficas

- Bogdan, R. C., e Biklen, S. K. (1982). *Qualitative Research for Education: an introduction to theory and methods*. Londres: Allyn and Bacon.
- Cotán, A. (2016). El sentido de la investigación cualitativa. *EA: Escuela abierta*, 19, 33-48.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lei 13/2008, do 3 de decembro, de Servizos Sociais de Galicia. Recuperado de DOG nº 245, 18/12/2008.
- Longás, J., Cívís, M., Riera, J., Fontanet, A., Longás, E., e Andrés, T. (2008). Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. *Revista interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15, 137-151.
- Sabariego, M., Dorio, I., e Massot, I. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 329-365). Madrid: La Muralla.
- Morata, T. (2014). Pedagogía Social Comunitaria: un modelo de intervención socioeducativa integral. *Educación Social. Revista de Intevención Socioeducativa*, 57, 13-32.
- Rebollo, O. (2003). Bases político-metodológicas para la participación. *Boletín Ciudades para un Futuro más Sostenible*, 24.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Ted, F. (2017). *La vía de la simplicidad. Hacia un mundo sostenible y justo*. Madrid: Trotta.



# Educación Afectivo-Emocional y regulación cognitiva y emocional, en jóvenes consumidores de pornografía online

BALLESTER, LLUÍS  
CABELLOS, ALBERT

*Universitat de les Illes Balears (España)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

El consumo de pornografía, en la adolescencia (12-18 años) puede estar relacionado con dificultades para el establecimiento de relaciones interpersonales significativas, comportamientos violentos, así como con distorsiones emocionales en las relaciones personales (Ballester & Orte, 2019; Kingston, Fedoroff, Firestone, Curry, & Bradford, 2008). Las variables sociales que moderan el consumo de pornografía, la literatura ha analizado principalmente los efectos del género, la edad, las relaciones afectivas y las características culturales de la comunidad de residencia (Ballester & Orte, 2019; Wright, 2013). Los hombres consumen más pornografía que las mujeres a todas las edades, pero en especial entre adolescentes y jóvenes (Ballester & Orte, 2019; Sabina, Wolak & Finkelhor, 2008) a partir de los 14 años.

Uno de los factores que influye en las decisiones de consumo son los valores (Ballester, et al., 2019; Kahle & Chiagouris, 1997), definidos como esquemas y opciones, profundas, estables (aunque modificables), sobre la aceptabilidad social de determinadas acciones, que son transmitidas en el proceso de socialización y consolidadas o reorganizadas en las diversas resocializaciones posteriores a la infancia. La relación entre valores e interacción social está mediada por los estilos de vida (habitus) y por la empatía (Chrystal, Karl & Fischer, 2019). La concepción de los estilos de vida con la que trabajamos se asocia al concepto de habitus; por tanto, pueden definirse como un sistema complejo y dinámico de influencias, orientaciones y esquemas cognitivos y emocionales, (Ballester, Orte & Pozo, 2015; Bravo & Rasco, 2013).

Uno de los efectos de los altos consumos de nueva pornografía (internet) en la adolescencia, es la desconexión empática y moral en las relaciones interpersonales íntimas, notoriamente en la sexualidad. Esta hipótesis de investigación, se ha contrastado en estudios anteriores (Ballester, et al., 2019). La pregunta de investigación de la investigación es: ¿se puede conseguir mejorar la empatía de los jóvenes en las relaciones interpersonales íntimas? El objetivo principal de la presente investigación se centra en conocer la capacidad de reorganización de los esquemas cognitivos y emocionales que regulan la empatía, a partir de la participación en un programa de educación afectivo sexual con jóvenes entre 18 y 21 años, basado en el modelo integral de la UNESCO (2016). Un segundo objetivo se centra en conocer los factores moduladores del cambio: presencia de pareja, resiliencia del núcleo familiar, experiencias previas, autoconciencia en igualdad de género, modelos culturales.

## Metodología

Diseño. Investigación quasi-experimental, con grupo de control equiparado. Se aplica un programa de Educación-Afectivo Sexual de enfoque integral (Programa EAS), de 6 sesiones a lo largo de 6 semanas consecutivas.

Muestra. Se ha diseñado una muestra de alumnado universitario y de jóvenes participantes en programas de servicios sociales (18-21 años), constituida por 40 personas, asignadas a dos grupos experimentales; contando con dos grupos de control equiparados por edad y sexo, así como por el nivel de uso de nueva pornografía. La muestra se equilibra por sexo (60 % de hombres) y nivel de estudios (50 % de universitarios), así como por situación familiar (70 % bigeneracionales con núcleos formados por parejas de proenitores y 30 % bigeneracionales monoparentales).

Instrumentos. Los instrumentos de medida incluyen el cuestionario de consumo de pornografía (Ballester & Orte, 2019) y el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA) (Gorostiaga & Balluerka, 2014; López-Pérez, Fernández-Pinto & García, 2008). También se incluyen cuestionarios de evaluación de la fidelidad del programa.

El trabajo de campo se completó en enero de 2020, en Mallorca.

Procedimiento de análisis. Se han desarrollado análisis de varianza (ANOVA-MANOVA) y contrastaciones de hipótesis bivariantes y multivariantes, a partir del diseño pre-post.

## Resultados y conclusiones

En el perfil de las escalas cognitivas Adopción de perspectivas y Comprensión emocional, 24 jóvenes obtienen puntuaciones medias, tras la participación en el Programa EAS, entre los percentiles 65 y 90, siendo este último un nivel excelente. En el perfil de las dos escalas afectivas Estrés empático y Alegría empática, 22 jóvenes obtienen puntuaciones medias, tras la participación en el Programa EAS, entre los percentiles 50 y 90, siendo este último un nivel excelente.

En las escalas cognitivas y las afectivas, tras el programa, son las mujeres las que han conseguido los cambios más significativos. También es significativa la diferencia respecto del grupo de control.

La empatía cognitiva es la habilidad para situarse en el lugar de otras personas y para entender sus procesos afectivos; es un indicador de la capacidad de mentalización y de flexibilidad cognitiva, pero no implica una adecuada plasticidad emocional, la capacidad de desarrollar afectos (emociones elaboradas). La comprensión de la afectividad del otro es fundamental en las relaciones afectivo-sexuales consensuales e igualitarias, ayuda a predecir el comportamiento y es esencial para la maduración de las relaciones interpersonales.

## Referencias bibliográficas

- Ballester, L., Orte, C., & Pozo, R. (2015). La pornografía en internet y la ritualización de las relaciones sexuales. En Aportaciones a la investigación sobre mujeres y género: V Congreso Universitario Internacional Investigación y Género: Sevilla, 3 y 4 de julio de 2014 (pp. 845-858).
- Ballester, L., & Orte, C. (2019). *Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales*. Barcelona: Octaedro.
- Bravo, C. B., & Rasco, F. A. (2013). Interacciones de los jóvenes andaluces en las redes sociales. *Comunicar*, 40(XX), 25-30.
- Chrystal, M., Karl, J. A., & Fischer, R. (2019). The complexities of 'minding the gap': Perceived discrepancies between values and behavior affect well-being. *Frontiers in psychology*, 10, 736.
- Gorostiaga, A., & Balluerka, N. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. Ministerio de Educación.
- Kahle, L. R., & Chiagouris, L. (Eds.). (2014). *Values, Lifestyles, and Psychographics*. New York: Psychology Press.
- Kingston, D. A., Fedoroff, P., Firestone, P., Curry, S., & Bradford, J. M. (2008). Pornography Use and Sexual Aggression: The Impact of Frequency and Type of Pornography Use on Recidivism among Sexual Offenders. *Aggressive Behavior*, 34(4), 341-351.

- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I., & García, F. J. A. (2008). *TECA: Test de empatía cognitiva y afectiva*. Madrid: TEA.
- Sabina, C., Wolak, J., & Finkelhor, D. (2008). The nature and Dynamics of Internet Pornography Exposure for Youth. *CyberPsychology & Behavior, 11*(6), 691-693.
- Wright, P. J. (2013). US males and Pornography, 1973-2010: Consumption, Predictors, Correlates. *Journal of Sex Research, 50*(1), 60-71.



## **Prevalencia de la deshonestidad académica del alumnado universitario de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas**

**ESPIÑEIRA BELLÓN, EVA MARÍA**  
**MUÑOZ CANTERO, JESÚS MIGUEL**  
**PÉREZ CREGO, MARÍA CRISTINA**

*Universidade da Coruña (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

La bibliografía sobre integridad académica es cada vez más amplia. En este sentido, desde las universidades gallegas (Universidad de A Coruña, Universidad de Santiago de Compostela y Universidad de Vigo) a través de un proyecto de investigación denominado “Estudio sobre el plagio en estudiantes del sistema universitario de Galicia”, financiado por la Xunta de Galicia en el curso 2018/2019 (referencia 002/2019), se han tratado de identificar y analizar las causas a las que el alumnado de grado y máster del sistema universitario gallego alude para cometer plagio en la elaboración de trabajos académicos y concretamente en comprobar la existencia de prácticas diferenciadas por rama de conocimiento científico.

No obstante, pocas investigaciones se centran en investigar la magnitud de las prácticas deshonestas y aquellas que sí lo hacen han demostrado una creciente prevalencia de la deshonestidad académica en las instituciones educativas, por lo cual este estudio se plantea como objetivo principal investigar el grado de participación de estudiantes universitarios/as de la Comunidad Autónoma de Galicia en prácticas académicas de deshonestidad, explorando, a través de su percepción, sus principales comportamientos, de tal manera que se pueda profundizar en la necesidad de combatir este mal hábito.

Se concreta además en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, debido a que agrupa aquellas carreras relacionadas con el estudio de la sociedad y de los comportamientos humanos. Se responde, por lo tanto, a la pregunta ¿cuál es el nivel de prevalencia en la comisión de plagio académico por parte del alumnado de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de A Coruña?

### **Metodología**

Se describen y analizan estadísticamente las acciones de deshonestidad académica cometidas por el alumnado de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de A Coruña a lo largo de sus estudios universitarios, identificando los principales fraudes que se han cometido. Se cuenta con la participación de 1699 estudiantes de grado y 286 de máster a los/las que se les ha administrado el Cuestionario de Atribuciones para la Detección de Coincidencias en Trabajos Académicos (CUDECO), el cual han respondido voluntariamente durante los periodos lectivos. Dicho cuestionario ha sido diseñado expresamente para el dicho proyecto y se ha fundamentado de acuer-

do al análisis de la bibliografía existente sobre la materia y la adaptación de diversos ítems de cuestionarios previos.

La deshonestidad académica se expresa en dicho cuestionario a través de prácticas centradas en entregar trabajos realizados por otros/as, copiar de páginas web fragmentos de textos sin citar, copiar fragmentos de fuentes impresas sin citar, entregar trabajos descargados de Internet, realizar trabajos íntegramente a partir de fragmentos o fuentes impresas copiados literalmente o utilizar fragmentos de apuntes del profesorado sin citar. La escala Likert de valoración se establece de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo).

## Resultados y conclusiones

El principal interés del presente trabajo se centra en conocer las acciones del alumnado universitario de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas en cuanto a la comisión de prácticas deshonestas y plagio, para entender este fenómeno y establecer nuevas posibilidades de investigación y de intervención a través de acciones efectivas para atacarlo.

Los resultados muestran que la deshonestidad académica sigue prevaleciendo en las aulas universitarias con cierta frecuencia, aunque no generalizada. De esta forma, se han obtenido las principales prácticas deshonestas vinculadas a la elaboración de trabajos académicos, las cuales se centran más en el plagio de carácter puntual (copias de fragmentos de textos) que en el de carácter total (copias de textos completos), al igual que los resultados obtenidos en otros trabajos.

La información obtenida, en comparación con otros tipos de estudios centrados en la misma rama de conocimiento de otras universidades, muestra que las actuaciones desarrolladas por el alumnado pueden estar ligadas a aspectos personales, a la ausencia de valores sociales o a la debilidad institucional en el proceso de formación para la elaboración de trabajos académicos, cuestiones que deben ser tenidas en cuenta en los diferentes centros con el objeto de reducir este tipo de prácticas.

## Referencias bibliográficas

- Akbulut, Y., Sendag, S., Birinci, G., Kilicer, K., Sahim, M. C., & Odabasi, H. F. (2007). Exploring the types and reasons of internet-triggered academic dishonesty among Turkish undergraduate students: development of internet-triggered academic dishonesty scale (ITADS). *Computers & Education*, 51, 463-473.
- Balbuena, S. E., & Lamela, R. A. (2015). Prevalence, motives, and views of academic dishonesty in higher education. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 2(3), 69-75.
- Cevallos, L., Guijarro, A., & López, L. (2016). Factores que inciden en el mal uso de la información en trabajos de investigación científica. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 4(7), 57-74.
- Comas-Forgas, T., & Sureda-Negre, J. (2016). Prevalencia y capacidad de reconocimiento del plagio académico entre el alumnado en el área de economía. *El profesional de la información*, 25(4), 616-622.
- Guerrero, P., Mercado, J., & Ibarra, L.M. (2017). La deshonestidad, elemento que altera la integridad en las prácticas académicas en las Instituciones de Educación Superior. Estudios de caso comparados. *Investigación y formación pedagógica Revista del CIEGC*, 3(5), 6-25.



## **Medidas para combatir el plagio en los procesos de aprendizaje del alumnado universitario de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas**

**ESPIÑEIRA BELLÓN, EVA MARÍA**  
**MUÑOZ CANTERO, JESÚS MIGUEL**  
**PÉREZ CREGO, MARÍA CRISTINA**

*Universidade da Coruña (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

La elaboración de trabajos constituye una de las tareas más frecuentes de la vida académica del alumnado universitario de las titulaciones de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, reflexionando sobre las ideas, expresando sus opiniones o basándose en la fundamentación teórica a la cual accede a través del proceso de enseñanza-aprendizaje establecido por el profesorado o por otras fuentes documentales. No obstante, este proceso se ve influenciado, en ocasiones, por la facilidad de obtención de información sin reconocimiento de los/las respectivos autores/as y, por ello, numerosos estudios se centran en recoger datos sobre la utilización de la fórmula de “copiar y pegar”.

Dado que esta práctica parece ser cada vez más generalizada, las universidades han de tomar conciencia sobre ello con el fin de remediarlo y así cada vez más investigaciones se centran en determinar cuáles son las mejores técnicas de prevención del plagio. En este sentido, este estudio se plantea como objetivo principal investigar cómo se puede evitar el plagio (copiar sin citar) de acuerdo a la percepción de estudiantes universitarios/as gallegos, formando parte de un proyecto de investigación más completo financiado por la Xunta de Galicia en el curso 2018/2019 (referencia 002/2019).

Para dar respuesta a este objetivo, se han tenido en cuenta investigaciones previas en las que se señalan diversos aspectos a tener en cuenta tanto para prevenir estas situaciones como para combatirlas en el momento en el que se producen. Entre estos aspectos, se pueden señalar a nivel teórico, labores centradas en la información, en la formación, en la supervisión continua a través de plataformas diseñadas para tal fin, en las sanciones...

### **Metodología**

Se describen y analizan cualitativamente las acciones de evitación de plagio señaladas por el alumnado de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidade da Coruña (N= 1985) al que se le ha administrado el Cuestionario de Atribuciones para la Detección de Coincidencias en Trabajos Académicos (CUDECO), obteniéndose un total de 759 registros de carácter cualitativo pertenecientes a la pregunta ¿cómo crees que se puede evitar el plagio (copiar sin citar)? El análisis de la información obtenida ha sido realizado mediante el uso de metodología cualitativa para

con ello comprender las perspectivas y experiencias que el alumnado de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas tiene sobre las posibilidades de evitar el plagio en las aulas de Educación Superior, analizando los datos a través de un proceso inductivo de categorización de la información para reconstruir las categorías específicas y profundizar en las percepciones que el alumnado participante emplea en la comprensión de sus propias experiencias en el aula con respecto al tema de estudio, utilizando para ello el programa Atlas.ti en la codificación de las respuestas facilitadas por el alumnado.

## Resultados y conclusiones

Las principales formas de combatir el plagio según el estudiantado, se centran en la propia definición de lo que ha de entenderse por plagio académico y, en medidas informativas (normalmente con respecto al proceso de citación), formativas (tanto por parte del profesorado como de las facultades y la propia institución), de carácter digital (a través de herramientas de detección), de supervisión por parte del profesorado (concienciando en la importancia de citar correctamente, produciéndose una mayor implicación y un mayor interés tanto por el tipo de trabajos que se solicitan y los tiempos asignados como por el carácter de las evaluaciones que se realizan) pero también coercitivas y punitivas. Existen algunos casos en los que se valora la necesidad de comenzar con dicho proceso con anterioridad, en cursos anteriores a los universitarios y también casos que consideran que es algo inevitable de difícil solución.

Como conclusión, la evitación del plagio ha de pasar por poner los medios en los que las personas adquieran la conciencia de que, en las universidades, como en cualquier otro ámbito, existen reglas morales que no se deben obviar, previniendo, enseñando, pero también sancionando; siendo clave la figura del profesorado en dicho proceso.

## Referencias bibliográficas

- Caldevilla, D. (2010). Internet como fuente de información para el alumnado universitario. *Cuadernos de Documentación Multimedia*, 21, 141-157.
- Cebrián-Robles, V., Raposo-Rivas, M., Cebrián-de-la-Serna, M., & Sarmiento-Campos, J. (2018). Percepción sobre el plagio académico de estudiantes universitarios españoles. *Educación XXI*, 21(2), 105-129.
- Escalante, A. E., & Ibarra, L. M. (2013). Dilemas que enfrenta el estudiantado de postgrado en su formación ética como investigador. *EDETANIA*, 43, 67-81.
- Fernando, J., & Lucía, C. (2004). El fraude académico en la Universidad de los Andes ¿qué, qué tanto y por qué? *Revista de Estudios Sociales*, 18, 13-25.
- Miranda, A. (2013). Plagio y ética de la investigación científica. *Revista Chilena de Derecho*, 40(2), 711-726.
- Muñoz-Cantero, J. M., Re bollo-Quintela, N., Mosteiro-García, M. J., & Ocampo-Gómez, C. I. (2019). Validación del cuestionario de atribuciones para la detección de coincidencias en trabajos académicos. *RELIEVE*, 25(1), art. 4.
- Ochoa, L., & Cueva, A. (2016). Percepciones de estudiantes acerca del plagio: datos cualitativos. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 14(02), 25-41.
- Ramírez, A. C. (2017). El plagio académico. Experiencias y algunas ideas para desalentarlo de manera más efectiva. *Ciencia Nicoalita*, 70, 7-22.



## **Introducción de la perspectiva de género en ciencias de la educación como proyecto de innovación y mejora de la calidad docente**

**AGUD MORELL, INGRID  
SÁNCHEZ MARTÍ, ANGELINA  
GAVALDÀ ELIAS, XÈNIA**

*Universitat Autònoma de Barcelona (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

La eliminación del androcentrismo, la revisión de los estereotipos y la performatividad de género, la diversidad sexual y los sesgos de género en el campo de las ciencias de la educación pasa por considerar el patriarcado, las desigualdades entre hombres y mujeres y la falta de reconocimiento del colectivo LGBTI en la producción y reproducción del conocimiento en las ciencias de la educación. Pasa también por promover la igualdad desde las diferentes asignaturas.

La integración de la perspectiva de género en la docencia universitaria, y especialmente en los grados de la Facultad de Ciencias de la Educación, no sólo es una necesidad social que no requiere justificación, sino que también es actualmente un criterio valorativo para la acreditación de los grados y postgrados en educación superior.

De acuerdo con la Ley 17/2015, de 21 de julio, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, el artículo 28.1 plantea la promoción de la introducción de la perspectiva de género de forma transversal, así como de los estudios sobre la contribución de las mujeres a lo largo de la historia en todos los ámbitos del conocimiento y en la actividad académica e investigadora.

Siguiendo esta Ley, las solicitudes de acreditación de los grados y postgrados deberán ir acompañadas de un informe que detalle explícitamente como se ha incorporado esta perspectiva en el plan de estudios.

Nos encontramos pues, sin duda, con la necesidad de establecer un marco específico para la introducción y explicitación de la perspectiva de género en los estudios de las ciencias de la educación.

Además, la integración del género en el currículo académico forma parte de una estrategia más amplia de *gender mainstreaming*, lo que resulta en un compromiso político de la mayoría de los estados miembros de la Unión Europea (Van Arensberg, Lansu, & Bleijenbergh, 2014). El *gender mainstreaming* apunta hacia la “(re)organización, mejora, desarrollo y evaluación de procesos políticos, de modo que la perspectiva de la igualdad de género sea incorporada en todas las políticas y regulaciones a todos los niveles y etapas, por los actores normalmente implicados en la toma de decisiones” (European Institute for Gender Equality, 2013). Este mismo instituto define la integración de la perspectiva como un proceso de convertir los contenidos de la docencia, los materiales y los programas para hacerlos “sensibles al género” (*gender-sensitive*).

## Metodología

El objetivo general busca dar respuesta, desde las ciencias de la educación, a la demanda—social, ética, legal y educativa— de revisar con perspectiva de género los conocimientos, valores y competencias que se transmiten en la docencia de la facultad.

Los objetivos específicos son:

- Fundamentar teóricamente la inclusión de la perspectiva de género en los estudios de la Facultad. Objetivo en el que se centra la presente comunicación.
- Identificar y visibilizar la perspectiva de género presente en los grados y postgrados, así que como las posibles necesidades de formación de los agentes educativos.
- Generar un entorno de reflexión conjunta con toda la comunidad educativa: profesores, estudiantes y PAS.

Para dar respuesta a los objetivos se está llevando a cabo una aproximación metodológica mixta en diferentes fases. La presente comunicación se centra en exponer los resultados de la primera fase entorno a la fundamentación teórica de la inclusión de la perspectiva de género en los grados de educación.

Fase 1: Fundamentación teórica: se ha realizado un análisis sistemático de literatura y la realización de 5 *Focus Groups* semanales con expertos y agentes educativos de la facultad para la discusión y concreción de la teoría marco. Se llegó al diseño de las dimensiones de la inclusión de la perspectiva de género. Los resultados de esta primera fase se exponen a continuación

Fase 2: Diseño y aplicación de instrumentos de identificación de buenas prácticas y detección de necesidades.

Fase 3: Acción y Difusión: se ha creado un grupo de encuentro mensual mixto (estudiantes, docentes y PAS).

## Conclusiones

La acotación de una serie de dimensiones teóricas nos es de gran utilidad para sistematizar y concretar la inclusión de la perspectiva de género en los grados de la facultad de educación. Además, nos sirve para hacer un marco para el diagnóstico de la inclusión de la perspectiva en la actualidad para identificar potencialidades y debilidades y poder configurar la mejora.

Para elaborar el documento se han tenido en cuenta referentes internacionales de la pedagogía crítica feminista, estudios de género y diferentes directrices de las agencias de calidad universitaria.

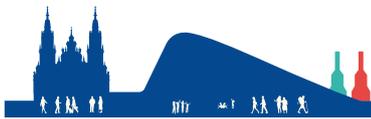
La propuesta teórica se concreta en cuatro dimensiones:

1. Subjetividades de las personas implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
2. Metodologías docentes y direccionalidad pedagógica.
3. Contenidos y epistemología de las materias.
4. Espacios y cultura organizacional.

Para cada dimensión se han desarrollado los elementos analíticos y los atributos teóricos que se presentarán en la comunicación.

## Referencias bibliográficas

- European Institute for Gender Equality. (2013). *Gender Equality Index Report*. Vilnius: Autor.
- Observatorio para la Igualdad de la UAB. (2017). *Perspectiva de género en la docencia y la investigación*. Recuperado de <https://www.uab.cat/web/l-observatori/perspectiva-de-genero-en-la-docencia-y-la-investigacion-1345703858734.html>
- Van Arensbergen, P., Lansu, M., y Bleijenbergh, I. (2014). *EGERA Report: Mapping of available Gender Training instruments and agreed Gender Training quality standards*. (Deliverable 4.1). Retrieved from EGERA website: [https://www.egera.eu/fileadmin/user\\_upload/Deliverables/D.4.5.\\_Gender\\_Training\\_Implementation\\_Report.pdf](https://www.egera.eu/fileadmin/user_upload/Deliverables/D.4.5._Gender_Training_Implementation_Report.pdf)



## **Acciones y principios para el arraigo de redes que fomentan la incorporación del aprendizaje servicio en un territorio**

**RUBIO SERRANO, LAURA**

**BÀR, BRENDA**

*Universitat de Barcelona (España)*

**CAMPO CANO, LAURA**

*Centre Promotor d' Aprenentatge Servei (España)*

### **Contextualización**

Esta comunicación presenta aprendizajes sobre cómo se puede trabajar para la construcción de redes educativas a partir del aprendizaje-servicio en los ecosistemas locales. Son observaciones a partir del proceso de implementación y arraigo del aprendizaje-servicio acompañado en tres municipios de Cataluña: una ciudad de gran población, Barcelona desde el área de Justicia Global y Cooperación Internacional; un municipio de población media, Sant Cugat; y uno de baja población, Puig-Reig. Esta línea de trabajo, se ha llevado a cabo conjuntamente entre el Centro Promotor de Aprendizaje Servicio de Cataluña y el Grupo de Investigación en Educación Moral de la Universidad de Barcelona (GREM), colaborando con las diferentes administraciones locales y con el apoyo de la Diputación de la provincia. Los municipios mostraron interés en formarse para iniciar proyectos de aprendizaje-servicio y junto con ellos se acabó explorando las posibilidades y condiciones para fomentar buenas experiencias y garantizar una red de colaboraciones sostenible.

Ante una crisis del modelo educativo realmente equitativo, surgen prácticas como las que nos ocupan, que incorporan el entorno como actor relevante, no como parte del problema sino de la solución, con propuestas educativas que construyen mejores vínculos para conseguir mejores resultados (Collet & Subirats, 2016). Todos los agentes y espacios son necesarios para educar con éxito y esto exige generar entre ellos vínculos mutuos de corresponsabilidad y reciprocidad para construir proyectos educativos compartidos. Autores como Collet y Tort (2017) plantean que todas las educaciones son necesarias para dar respuesta a los retos de la socialización. Es necesaria una perspectiva de interrelación en proyectos educativos que incorporan la visión de entorno y consideren la educación más allá de la escuela, construyendo ciudades educadoras (Trilla, 2005) con acciones organizadas, potenciadas, coordinadas y al servicio de la ciudadanía para “territorializar” la educación y “educacionalizar” el territorio (Collet & Subirats, 2016).

### **Descripción de la experiencia**

Para esta necesidad que hemos expresado, el aprendizaje-servicio se convierte en una herramienta muy eficaz, ya que tiene un componente territorial importante y es una práctica arraigada en las redes locales. Es con entidades

del territorio que se llevan a cabo las acciones, recogiendo las necesidades del mismo y con un servicio que impacta en él y en el que se pueden conectar diversos agentes del entorno (Campo, López & Puig; 2013). Además, los proyectos generan relaciones interdisciplinarias entre diversas organizaciones y consiguen generar comunidades más fuertes, menos aisladas aportando una participación activa del alumnado en el entorno, una implicación de este en lo público.

Hemos tenido la oportunidad de llevar a cabo procesos de acompañamiento en los tres territorios mencionados con reuniones y acciones desarrolladas con el equipo técnico de la administración en cada uno de ellos. Siguiendo los aprendizajes de procesos similares de implementación territorial (Campo, López & Puig; 2013) y adaptándose a las realidades de cada territorio, se iniciaron diversas actuaciones que resumimos en este proceso:

- 1 Definir un acuerdo y plan de trabajo.
- 2 Realizar un primer análisis de las necesidades del territorio.
- 3 Mapeo de experiencias, centros educativos y entidades.
4. Definición y contacto con los agentes a considerar.
5. Revisión y ejecución de las principales tareas y funciones que supone promover el aprendizaje-servicio: formación, materiales, acompañamiento de pilotos, dar a conocer la apuesta política, generar ayudas económicas, etc.
6. Creación y definición de grupos de impulso, espacios, y circuitos de trabajo.
7. Espacios de celebración y reconocimiento de la apuesta global y las experiencias de aprendizaje-servicio iniciadas.

Se han llevado a cabo diferentes acciones en los territorios, ejecutadas adaptándolas a la realidad y el momento de cada uno de ellos. Aquí presentamos una recopilación de ellas, también presentes en programas elaborados por las experiencias como el de Barcelona (Bär, Campo, Monzó, Rifà & Rubio, 2018).

**Tabla 1.** Acciones para la implementación territorial del Aprendizaje-Servicio

Definir y dar sentido al plan de trabajo	Mapeo de entidades, centros, proyectos e iniciativas	Valoración actores/agentes a considerar
Establecer mecanismos para la explicitación de la apuesta política	Formación y asesoramiento	Generar un grupo motor o de impulso en el territorio
Generar materiales, documentos de recogida de prácticas y aprendizajes	Apoyo económico	Reconocimiento y comunicación

Todas estas acciones se han enfocado y llevado a la práctica siguiendo una serie de principios que destacamos porque se han valorado como relevantes en este proceso:

- Reconocimiento. Conocer y dar valor a las experiencias existentes valorando la aportación de cada agente.
- Construcción conjunta y corresponsabilidad. Generar espacios de trabajo en equipo y creación conjunta.
- Territorio. Todas las acciones tienen lugar en una realidad y tienen que integrarse a este entorno.
- Trabajo en Red. Para y con la generación de un tejido social enriquecido entre los diferentes agentes.
- Coherencia y trabajo interdisciplinar. Dar sentido complementando las acciones transversalmente.
- Autonomía y empoderamiento. Ofrecer conocimiento y recursos para generar autonomía.
- Sostenibilidad. Generando dinámicas, proyectos y espacios que permitan la continuidad y consolidación.

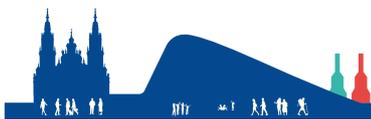
## Conclusiones

Las experiencias que hemos acompañado de arraigo del aprendizaje-servicio para la construcción de entornos educadores, nos han invitado a realizar diversas reflexiones. En primer lugar, destacar como el aprendizaje-servicio

genera motivación e interés por parte de las entidades locales, ya que, permite conectar necesidades sociales (de cohesión social, participación ciudadana, mayor impacto de las acciones...), a la vez que vincula más agentes en responder a necesidades educativas. Generando un pueblo o ciudad educadora con acciones ricas y participadas. También queremos destacar que se generan dinámicas territoriales que van más allá del aprendizaje-servicio: surgen mesas de impulso donde los agentes rompen dinámicas de trabajo aisladas hacia otras más colaborativas. Para finalizar, esta experiencia nos ha permitido trabajar en clave de proceso e identificar pasos, enfoques y herramientas para la generación de redes educativas y de relación que potencien el valor de la comunidad en educación como agente activo e implicado.

## Referencias bibliográficas

- Bär, B., Campo, L., Monzó, M., Rifà, J., & Rubio, L. (2018). *Educació per a la Justícia Global i aprenentatge servei. Una proposta de l'Ajuntament de Barcelona*. Barcelona, Ajuntament de Barcelona. Recuperado de [http://ajuntament.barcelona.cat/relacionsinternacionalsicooperacio/sites/default/files/programa\\_educaciojusticia\\_aps\\_cat\\_def.pdf](http://ajuntament.barcelona.cat/relacionsinternacionalsicooperacio/sites/default/files/programa_educaciojusticia_aps_cat_def.pdf)
- Campo, L., López, A., & Puig, J. (2013). *La implementació territorial de l'Aprenentatge Servei*. Barcelona: Centre Promotor d'Aprenentatge Servei.
- Collet, J., & Subirats, J. (2016). Educación y territorio: 15 años de Proyectos Educativos de Ciudad (PEC) en Cataluña (España). *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 15 de marzo de 2016, vol. XX, n.º 532.
- Trilla, J. (2005). La Ciudad educadora: Municipio y educación. En S. Peiró, *Nuevos espacios y nuevos entornos de educación*. Alicante: Club Universitario.
- Tort, A., & Collet, J. (2017). *Escola, famílies i comunitat*. Barcelona: Octaedro.



## **HISPAJAZZ. Innovación para la mejora docente y la justicia social**

**BLASCO SERRANO, ANA CRISTINA**  
**SOBRADIEL SIERRA, NATALIA**  
**COMA, TERESA**

*Universidad de Zaragoza (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

En siglo XXI, la escuela ha de impulsar una educación democrática que proporcione igualdad de oportunidades. Sin embargo, todavía perdura una cultura en los centros caracterizada por el nivel de exigencia, que diferencia según resultados, sin tener en cuenta la atención a la diversidad, utilizando la evaluación como instrumento para diferenciar y clasificar al alumnado (Vázquez, 2003). Desde una perspectiva de equidad y justicia social, la educación es una herramienta para eliminar las diferencias sociales y económicas entre los diferentes sectores sociales, que se reproducen e incrementan de generación en generación (Bourdieu, 1984). La literatura actual aboga por una educación que contribuya a la inclusión de todas las personas, independientemente de sus condiciones personales, sociales, económicas, de sexo o culturales (Arnaiz Sánchez, y Martínez Rodríguez, 2018). Una educación inclusiva se caracteriza por ser flexible y por su consideración de la diversidad como enriquecimiento para toda la comunidad educativa. Desde esta postura, Tamarit Cuadrado (2015) propone una metáfora, la escuela como una banda de Jazz, en la que los integrantes se adaptan con flexibilidad al contexto en el que se encuentran.

Siguiendo esta metáfora, un colegio público de educación infantil y primaria de Zaragoza está iniciando un Plan de Innovación denominado HISPAJAZZ, con el fin de avanzar en procesos de apertura, participación e implantación de metodologías activas en el aula, orientados a una educación inclusiva de calidad. El proyecto pretende introducir al profesorado en una educación sistémica, más centrada en la persona que en la organización educativa (Olvera García, 2012), con la participación de alumnado, familias y comunidad educativa. El Plan de Innovación HISPAJAZZ promueve una mejora de la práctica docente mediante formaciones, y desde una reflexión sobre su propio quehacer educativo (Vigo, Dieste, y Thurtson, 2016).

De esta manera, en el marco de un estudio más amplio, en esta comunicación se cuestiona cómo el proceso de implantación y evaluación del Plan de Innovación HISPAJAZZ motiva una reflexión y un cambio en el profesorado participante. Así, el propósito es explorar la incidencia de la implantación y evaluación del plan de innovación HISPAJAZZ en las creencias y percepciones del profesorado participante. Concretamente, los objetivos del estudio son:

- Conocer las creencias y percepciones del profesorado participante ante la implantación de un Plan de Innovación en su escuela.
- Indagar cómo la implantación y evaluación del Plan de Innovación HISPAJAZZ repercute en las creencias y práctica docente de los participantes.

## Metodología

Se presenta un proceso colaborativo de investigación-acción, desde un enfoque cualitativo, que permite profundizar en la comprensión las percepciones y creencias de los docentes ante la implantación de un plan de innovación en su centro.

Participan en el estudio el equipo docente coordinador junto con el claustro, familias, alumnado y representantes de asociaciones del barrio. Se unen al proyecto tres investigadoras de la Universidad de Zaragoza, como asesoras-colaboradoras en el proceso de evaluación.

La investigación parte de un autoanálisis del profesorado, realizado con las herramientas de autoevaluación *Termómetro para la valoración de la educación inclusiva en un centro escolar* (Echeita, Fernández-Blázquez, Simón, y Martos, 2019) y la Escala *Acoge* (Jiménez Ruiz, 2016). Tras este análisis, el profesorado comienza un proceso conjunto de transformación hacia un enfoque centrado en la persona, la pedagogía sistémica y la participación de toda la comunidad educativa. En este marco, las investigadoras de la universidad colaboran con los maestros y maestras del centro en el diseño de evaluación para este proceso de transformación.

La observación participante es el método escogido para la recogida de información. Los instrumentos de observación utilizados son los diarios de investigación, entrevistas y dinámicas de trabajo con profesorado, alumnado y comunidad educativa.

## Resultados y conclusiones

En el diseño de la evaluación del proyecto, surgen núcleos de interés para la reflexión:

### *Recursos para la educación inclusiva*

El profesorado plantea trabajar aspectos socioemocionales del alumnado y metodologías activas y motivadoras: “centrarse en los intereses del alumnado”, “mantener las asambleas en primaria”, y “modificar la evaluación, por ejemplo, con portfolio” (maestras).

### *Proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en la persona*

Docentes y participantes valoran la “colaboración de las familias dentro y fuera del aula”, “espacios de reflexión y formación del claustro y familias”, con “bidireccionalidad entre comunidad y alumnado” (maestras).

### *Participación de la comunidad educativa*

Profesorado y familias destacan la necesidad de colaboración conjunta: “Actividades en las que las familias se sientan identificados en la vida del centro” (maestra), “Hacemos comunidad educativa” (familiar).

### *Desarrollo de competencias en el alumnado*

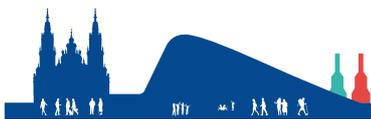
Los docentes inciden en la competencia social y ciudadana. Las familias destacan la necesidad de acercar la vida cotidiana de forma creativa, activa y crítica: “Talleres sobre situaciones cotidianas, un mercado” (familiar).

Los resultados son aún incipientes. No obstante, se perciben en el profesorado resistencias, por una parte, y por otra, necesidad de cambio y trabajo conjunto con la comunidad, donde esta forme parte de la experiencia educativa del centro.

## Referencias bibliográficas

- Arnaiz Sánchez, P., y Martínez Rodríguez, M. (2018). Centros educativos que se autoevalúan y reflexionan sobre sus resultados para mejorar la atención a la diversidad. *REOP*, 29(1), 74-90.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Boston: Harvard University.
- Echeita, G., Fernández-Blázquez, M. L., Simón, C., y Martos, F. (2019). *'Termómetro' para la valoración de la educación inclusiva en un centro escolar. Programa Red para la Educación Inclusiva*. Madrid: Plena inclusión.
- Jiménez Ruiz, M. (2016). *Escala ACOGE*. Tesis Doctoral. Universidad Valladolid.
- Olvera García, A. (2012). La praxis CUDEC de la pedagogía sistémica. En L. Ballester y J. Colom (Coords.), *Intervención sistémica en familias y en organizaciones socioeducativas* (pp. 83-101). Barcelona: Octaedro.

- Tamarit Cuadrado, J. (2015). La transformación de los servicios hacia la calidad de vida. Una iniciativa de innovación social de FEAPS. *Siglo Cero*, 46(3), 47-71.
- Vigo, B., Dieste, B., y Thurtson, A. (2016). Aportaciones de un estudio etnográfico sobre la participación de las familias a la formación crítica del profesorado en una escuela inclusiva. *REIFOP*, 19(1), 1-14.
- Vázquez, R. (2003). Los exámenes, una metáfora de la evaluación del alumnado, *XXI. Revista de educación*, 5, 157-166.



## De la información a la competencia digital. El género como eje de análisis

**REGUEIRA, UXÍA**

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

**ALONSO-FERREIRO, ALMUDENA**

*Universidade de Vigo (España)*

**ZAPICO-BARBEITO, MARÍA-HELENA**

*Universidade da Coruña (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Las personas se apropian de las tecnologías digitales de maneras diferentes, desarrollando conocimientos, actitudes, prácticas y habilidades igualmente diversas que configuran su competencia digital. Lo cual ha llevado a la realización de múltiples investigaciones en torno a la apropiación tecnológica, en concreto en la etapa de la preadolescencia, que revelan el género y el capital sociocultural como factores determinantes en la misma. Investigaciones recientes sugieren la reproducción de las estructuras de poder en la red, hablando de una brecha digital de género (Comisión Europea, 2018; Flores-Lueg & Roig-Vila, 2017; Mhlana & Krauss, 2017).

Los estudios de Belloch, Gargallo y Suárez (2003) revelan que los jóvenes se muestran con una mayor disponibilidad, más favorables al uso y al aprendizaje en materia tecnológica; mientras que las preadolescentes manifiestan una actitud más positiva en relación a la integración y uso de las TIC en la escuela. Estas preferencias están condicionadas por la socialización en el constructo de género, cómo se percibe la tecnología en función de la construcción de la identidad y cómo interfiere en estas preferencias la percepción sobre la escuela, el ocio y otros posibles espacios, también mediados por el constructo de género.

A pesar de que recientemente se ha incrementado el interés por abordar las implicaciones del género en la competencia digital, todavía encontramos ciertas lagunas en la investigación acerca de los diferentes usos, vivencias, experiencias y actitudes mostradas por las y los jóvenes ante los espacios y herramientas tecnológicas (Mhlana & Krauss, 2017); y cómo estas vivencias se traducen en oportunidades de aprendizaje dentro y fuera de las escuelas.

El interés de este estudio, enmarcado en un proyecto más amplio que busca conocer, identificar, analizar y evaluar el grado de competencia digital de preadolescentes de la Comunidad Autónoma de Galicia, se centra en identificar y analizar las sinergias y divergencias entre los hallazgos en torno a los conocimientos sobre el ámbito digital y el desempeño de la propia competencia digital en la práctica, atendiendo a la perspectiva de género. ¿Niñas y niños poseen un nivel de conocimiento similar frente a las posibilidades y limitaciones de la red? ¿estos conocimientos que poseen se extrapolan a sus prácticas sociales que requieren poner en juego su competencia digital?

## Metodología

Para responder a estas cuestiones se plantea un estudio mixto que combina métodos cualitativos y cuantitativos. En una primera fase se llevan a cabo estudios de caso, cuyos hallazgos han contribuido al diseño de una prueba de evaluación (ECODIES), instrumento de la segunda fase. Combinar ambos métodos permite una comprensión más amplia del problema de investigación (Creswell & Plano Clark, 2007).

Para este trabajo se toman cinco de los casos con características heterogéneas en función del género, nivel socioeconómico, zona de residencia y tenencia de dispositivos. Como estrategias de investigación para acercarse a los sujetos y profundizar en sus prácticas en la red se emplean observación participante y entrevistas en profundidad a diferentes informantes clave (familias, profesorado y preadolescentes). Los datos se analizan en Atlas.ti (v.7).

La prueba de evaluación (ECODIES), creada *ad hoc* para la segunda fase, recoge cuestiones relativas a las cinco dimensiones de la competencia digital, siendo 20 la puntuación máxima para cada una de ellas. Participan en la prueba 764 escolares de 6.º de Primaria. De los cuales, considerando los valores perdidos en la variable género, contamos con  $n = 544$  niñas y niños. Los datos de la prueba se analizaron con SPSS.

## Resultados y conclusiones

Los resultados de la prueba ECODIES, muestran que las niñas destacan en todas las dimensiones con valores medios superiores a los obtenidos por los niños. En la dimensión Seguridad de la competencia digital, obtienen una puntuación media más alta con una diferencia significativa (niñas 13,63 y niños 12,66); seguida de la dimensión comunicación, que incluye también cuestiones relativas a la gestión de la identidad digital.

El estudio de casos indica que los intereses de las preadolescentes recaen mayormente en lo relativo a la comunicación; y esta está sometida a la restricción del discurso de la seguridad. En cambio, no muestran un mayor dominio competencial. Existe una disonancia entre el discurso y su actividad en la red, manifestando distancia entre la información de la que disponen y las competencias que poseen. Frente a ellas, los preadolescentes hacen uso de estas tecnologías para el ocio y la participación en diferentes espacios de la plaza pública que configura la red; su discurso interpela a su experiencia práctica y los aprendizajes que tienen lugar en esta. De este modo, se dibujan diferentes saberes que evidencian una baja competencia generalizada y una oportunidad de aprendizaje donde el género se manifiesta como condicionante.

## Referencias bibliográficas

- Belloch, M. C., Gargallo, B., & Suárez, J. (2003). La división digital en el proceso de integración de las NTIC en la educación. Diferencias de género entre alumnos de ESO de la Comunidad Valenciana. *Teoría de la Educación*, 4, 1-15. Recuperado de <https://gredos.usal.es/handle/10366/56461?locale-attribute=en>
- Comisión Europea. (2018). *The underlying causes of the digital gender gap and possible solutions for enhanced digital inclusion of women and girls*. Policy Department for Citizens' Rights and Constitutional Affairs: Women's rights & Gender equality. Recuperado de <http://www.europarl.europa.eu/supporting-analyses>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting Mixed Methods research*. CA: Sage. doi: 10.1177/1558689807306132
- Flores-Lueg, C., & Roig-Vila, R. (2017). El género y su incidencia en el nivel de competencia digital autopercebido por estudiantes de Pedagogía. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 8, 79-96. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/67516>
- Mhlana, S., & Krauss, K. (2017). The impact of information and communication technology in education: Gender issues. En *2017 International Conference on Infocom Technologies and Unmanned Systems (Trends and Future Directions)* (pp. 1-5). Dubai: IEEE. Recuperado de <https://ieeexplore.ieee.org/document/8286090>



## **El desarrollo de los procesos educativos comunitarios en la era tecnológica**

**JIMENA ALCAIDE, JORGE**

*Universidad de Oviedo (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

La educación formal y los procesos educativos que en ella se dan viven altamente mediatizados por el empleo de metodologías de enseñanza novedosas basadas en las nuevas tecnologías. Sin embargo la educación no formal parece estar quedándose fuera de estos procesos de carácter innovador, principalmente a causa de que la mayoría de los procesos que se desarrollan en este ámbito están basados en dinámicas que privilegian los procesos de relación personal y grupal, que en principio están alejados del uso de estas metodologías innovadoras, y lo mismo ocurre con ciertos grupos sociales que están quedando atrapados por la brecha digital y que no disponen de herramientas que les permitan una óptima integración social.

El objetivo de esta investigación es dotar a la ciudadanía en riesgo de exclusión digital de instrumentos para desarrollarse y adaptarse al cambio desde una concepción pedagógica en torno a la animación sociocultural. Para ello debemos fomentar el papel que puede jugar la ciudad como entorno privilegiado para el desarrollo de procesos socioeducativos que estén mediatizados por la tecnología digital y así alcanzar una verdadera educación comunitaria que realmente logre que ciertos grupos sociales no sean excluidos de los procesos educativos que se generen en ella. Por un lado pretendemos minimizar la lejanía existente entre la educación formal y no formal a través del acercamiento entre la educación escolar y la educación ciudadana y por otro reducir la brecha existente entre las personas con el fin de evitar la ampliación del distanciamiento que se empieza a detectar entre los “nativos digitales” (o generación Z) y los “millennials” (de la generación Y o X).

Partimos de la premisa de los beneficios que puede aportar en la lucha contra la exclusión digital una educación de carácter intergeneracional, privilegiando las competencias que posee cada grupo social para alcanzar puntos donde encontrarse y aprender mutuamente en favor de una educación integral que les dote de herramientas para afrontar de mejor manera los nuevos tiempos. Para ello será necesario disponer de espacios de encuentro y las asociaciones socioculturales existentes en nuestras ciudades son un lugar óptimo para el desarrollo de estos procesos socioeducativos desde la educación no formal, al lograr que estos se den en las mismas condiciones en que se dan desde la educación formal y evitando así el distanciamiento entre generaciones y el crecimiento de la brecha digital existente.

## Metodología

Esta investigación se plantea desde el paradigma cualitativo en su vertiente sociocrítica. Para conseguir nuestros fines pretendemos desarrollar un curso intergeneracional de formación digital desde las asociaciones socioculturales, que actuarán como agente y puente entre participantes. A través del desarrollo de una metodología basada en la investigación-acción participativa, que implique a la ciudadanía en su propio proceso formativo, lograremos responder a los desequilibrios personales y formativos de estos grupos para que adquieran las competencias digitales necesarias a través de procesos de formación y reflexión crítica, elevando con ello su nivel de vida.

Nuestra intención es desarrollar dinámicas que posibiliten la educación digital e integral de los participantes. Para ello será necesario contar con el apoyo de los gestores asociativos e incluir a profesionales del ámbito de la pedagogía y de la educación social que se encarguen del diseño, desarrollo y evaluación de la intervención y que gracias a su observación participante y sus anotaciones en el diario de campo den cuenta de las especificidades de la intervención desarrollada. La adecuación del plan previsto se valorará a través de instrumentos como la evaluación grupal y los cuestionarios de autoevaluación y de satisfacción, que nos desvelarán la adecuación del plan previsto.

## Resultados y conclusiones

Los resultados esperados tras implementar este programa intergeneracional desarrollado desde el asociacionismo sociocultural son demostrar la reducción de la brecha digital existente y la idoneidad de esta formación para la ciudadanía. También se pretende valorar la idoneidad de los perfiles encargados para desarrollar tales procesos socioeducativos, pues tanto el pedagogo, desde sus capacidades de planificación e intervención socioeducativa, como el animador sociocultural, desde su habilidad para movilizar y desarrollar dinámicas de integración social y de participación, son considerados perfiles adecuados para su ejecución.

También esperamos que la respuesta de la ciudadanía sea positiva y que quede demostrado el creciente interés entre las personas mayores por integrarse en la era tecnológica en la que vivimos. Además, buscamos mostrar el papel fundamental que puede jugar el asociacionismo sociocultural en la educación de la ciudadanía y en la consecución del éxito educativo de las personas desde entornos informales. En conclusión, nuestra intención es poder afirmar que resulta del todo deseable seguir acometiendo acciones formativas desde la educación no formal, donde los aprendizajes y el apoyo mutuo entre conciudadanos sea un valor en alza y donde se dé un valor predilecto a la educación intergeneracional como herramienta con alto valor socioeducativo.

## Referencias bibliográficas

- Amasifuén Sánchez, V. R., Garay Rodríguez, P. R., y Quispe Díaz, E. F. (2019). *Competencias digitales en el adulto mayor: efectos de la regeneración cognitiva desde el uso de las Tics*, Lima, 2019. Recuperado de <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/35547>
- Oliver, J. M. G., y Espinosa, M. P. P. (2019). Uso de aplicaciones y dispositivos móviles con menores en riesgo de exclusión: evaluación de una experiencia educativa no formal. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 37(1), 23-39.
- Palma, M. G. (2019). Educación y exclusión digital: los falsos nativos digitales. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 7, 27-41.



## Los diarios virtuales de sesiones para la revisión textual colaborativa en la universidad

SANELEUTERIO, ELIA  
GÓMEZ-DEVÍS, M. BEGOÑA

*Universitat de València (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Aportamos una investigación educativa sobre la incidencia de una de las innovaciones llevadas a cabo desde 2015 hasta la actualidad, en el contexto de un proyecto financiado por la Universitat de València, que actualmente recibe el nombre oficial de “COLLABORA: Grupo de Escritura Académica y Evaluación en Colaboración”.

El propósito de la investigación es medir la capacidad del enfoque para generar dinámicas de colaboración entre iguales y su conveniencia para optimizar el aprendizaje de la evaluación y de la escritura académica; además de reflexionar sobre la consecución de los objetivos pedagógicos del diseño, que tienen que ver con tender y promover situaciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la escritura que requieran la participación de los estudiantes y el uso eficaz de TIC. También, se persigue impulsar la escritura académica mediante un sistema participativo, motivador y que se adapte a diferentes necesidades, así como desarrollar estrategias más allá de la corrección ortográfica y gramatical. Otro de los objetivos es ahondar en cuestiones de estructura, sentido o adecuación al género, y experimentar la dimensión pedagógica de la EOA por parte de maestros en formación. Por último, asegurar la integración tecnológica cuando el alumnado actual se incorpore al mundo profesional de la enseñanza.

### Metodología

Se trata de una propuesta de redacción colaborativa para la formación lingüística de los futuros maestros y maestras que inician sus estudios en nuestra universidad. Más de 800 estudiantes de Magisterio han participado planificando, redactando y revisándose mutuamente los informes de cada sesión de clase. Además, aprenden a evaluarse unos a otros mediante un proceso de autoevaluación y evaluación entre iguales.

La experiencia se ha llevado a cabo durante el período 2015-2019 en contextos formativos mixtos (formación virtual en contextos de enseñanza-aprendizaje presencial), en la *Facultat de Magisteri de la Universitat de València*, concretamente en las siguientes asignaturas de los grados de Maestro/a en E. Primaria y Maestro/a en E. Infantil, todas ellas pertenecientes al Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura: 33606 Lengua española para maestros; 33616 Formación literaria en el aula de educación infantil; 33617 Iniciación a la lectura y a la escritura; 33618 La planificación de la lengua y la literatura en la educación infantil; 33657 Formación literaria para maestros.

## Resultados y conclusiones

Tras el análisis de varios años de implementación, se observa una implicación desigual según los grupos, especialmente, en las tareas de revisión textual. Esto se evidencia con las diferencias en el nivel de actividad. Así pues, aunque todos los estudiantes participan como autores, el nivel de exigencia y participación en la revisión varía. Asimismo, también se encuentran diferencias en tipo de revisiones realizadas, con escasez o sobreabundancia de agradecimientos en algunos grupos, así como la atención a cuestiones superficiales frente a revisiones que comentan aspectos profundos de sentido y estructura.

La explicación de estos resultados puede vincularse al hecho de que algunos grupos recibieron retroalimentación docente, además de la influencia que ejerce el nivel de las primeras intervenciones que, involuntariamente, funcionan como modelo o pauta para el resto, marcando un nivel de exigencia alto o bajo.

Con todo, la actividad resulta satisfactoria y significativa para todos los grupos, y tras medir las variables correspondientes podemos afirmar que se confirma la capacidad del enfoque para generar dinámicas de colaboración entre iguales y su conveniencia para optimizar el aprendizaje de la evaluación y de la escritura académica.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez Angulo, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.
- Álvarez Angulo, T. (2011). Revisar y reescribir textos académicos en la formación del profesorado, *Revista Complutense de Educación*, 22(2), 269-294.
- Carlino, P. (2005). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte, *Revista de Educación*, 336, 143-168.
- Carless, D., Joughin, G., y Mok, M. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment & Evaluation in HE*, 31(4), 395-398.
- Martínez-Lorca, M., y Zabala-Baños, C. (2015). Enseñando y aprendiendo a escribir en la universidad: Cuando los revisores son los compañeros. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 105-124.
- Ruiz Flores, M. (2009). *Evaluación de la lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Graó.
- Saneleuterio, E. (2015). Revisión y recepción de la retroalimentación en Lengua Española para Maestros. Estudio comparativo. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 15, 23-42.
- Saneleuterio, E., y García-Ramos, D. (2015). Producción y revisión de textos escritos. Diseño cooperativo para la optimización del aprendizaje lingüístico de futuros maestros. En R. Pérez, A. Rodríguez-Martín, y E. Álvarez-Arregui (Eds.), *Innovación en la Educación Superior: desafíos y propuestas* (pp. 425-432). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Sanz Moreno, Á. (2009). *Orientaciones para la corrección de textos escritos*. Gobierno de Navarra.



## La investigación sobre *flipped classroom* en España

**CÍVICO ARIZA, ANDREA**

*Universidad Internacional de Valencia (España)*

**COLOMO MAGAÑA, ERNESTO**

*Universidad de Málaga (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

La realidad actual en la que nos encontramos ha conllevado que tengamos que replantear muchos aspectos de los procesos formativos en relación a cómo los entendíamos hasta hace poco. Concretamente, la situación derivada del COVID-19 ha supuesto, tanto en España como en el resto del mundo, una suspensión total o parcial de la presencialidad en las aulas, con la consiguiente adaptación de los procesos formativos hacia un enfoque más tecnológico que supere la condición de presencialidad (Zubillaga, & Gortazar, 2020). Una de las múltiples metodologías que facilitan una opción para responder a esta necesidad de adaptación a la no presencialidad es el Flipped Classroom. Se trata de una propuesta que transforma la organización estructura de los procesos de enseñanza- aprendizaje, favoreciendo su adaptación a las características de los estudiantes y su contexto. En este sentido, Angelini y García-Carbonel (2015) la presentan como una metodología que permite trabajar las diferentes competencias con el alumnado de forma interactiva y motivadora. Entre los múltiples efectos positivos que presenta el Flipped Classroom en el proceso de enseñanza-aprendizaje podemos destacar, siguiendo a Hinojo et al. (2019) y González y Huerta (2019), un aumento de la motivación, una mayor participación y autorregulación por parte de los estudiantes, junto con una mejora del rendimiento académico y una mayor interacción entre el alumnado y el profesorado. Esta metodología se ha implementado en las diferentes etapas educativas con resultados positivos (Galindo, & Bezanilla, 2019), permitiendo la utilización más eficiente del tiempo de trabajo síncrono y fomentando un aprendizaje activo (Guillén et al., 2020). Partiendo de esta realidad, el problema de investigación que nos planteamos se relaciona con una aproximación, desde una perspectiva científica, al conjunto de conocimiento existente sobre el Flipped Classroom en España. Por ello el objetivo principal de este trabajo es conocer la producción de artículos científicos indexados en Scopus sobre Flipped Classroom realizados en las instituciones de investigación españolas desde 2015 hasta la actualidad.

### Metodología

Se presenta un metaanálisis en el que se han cuantificado las publicaciones y se han aplicado métodos estadísticos que han permitido conocer la realidad y el estado actual del Flipped Classroom en el contexto de las instituciones de investigación en España, a través de los criterios y pautas de los estudios bibliométricos. Este consiste en analizar las diferentes variables vinculadas a la producción científica sobre el Flipped Classroom, aproximándonos de este modo a la realidad de este ámbito de conocimiento. Concretamente, este método de investigación nos permite

acercarnos a esta temática permitiéndonos conocer cuáles son las principales publicaciones, autores e instituciones de referencia, así como las tendencias y los vínculos que se generan entre los campos de conocimiento. La muestra final, extraída de Scopus, la componen un total de 100 publicaciones, en la que se incluyen solo artículos publicados en instituciones españolas desde el año 2015 hasta la actualidad.

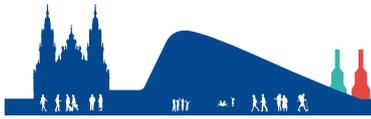
Además de esta aproximación bibliométrica, también se han analizado las relaciones que se generan (nodos relacionales) entre los descriptores (palabras claves) de las diferentes publicaciones, utilizando el software VOSviewer version 1.6.15 (Centre for Science and Technology, Leiden University, Leiden, The Netherlands) para representar visualmente dichos vínculos.

## Resultados y conclusiones

En relación al año de publicación, teniendo en cuenta que estipulamos un criterio de exclusión para aquellas publicaciones anteriores a 2015 al no tratarse de publicaciones recientes, podemos observar un aumento exponencial del número de artículos que se han realizado sobre esta temática. Este hecho se relaciona con la intención de los investigadores de medir el impacto de esta metodología en el alumnado (Guillén et al., 2020), convirtiéndose en una propuesta cada vez más frecuente. En segundo lugar, hemos comprobado que la Universidad de Extremadura junto con la Universidad Politécnica de Madrid son las que presentan mayor número de publicaciones sobre esta temática. En cuanto al área de conocimiento destaca muy por encima del resto las ciencias sociales con un total de 84 publicaciones, debiéndose en gran medida al uso habitual del Flipped Classroom en el contexto formativo. Por último, una de las variables más relevante es el análisis de las publicaciones con mayor impacto científico. Entre las analizadas resalta con un mayor número de citas (N=120) *Augmented reality for STEM learning: A systematic review*, publicada en el año 2018. Por tanto, nos encontramos ante una metodología cuya relevancia en el ámbito de la investigación en España sigue creciendo, ofreciéndonos una forma diferente de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

- Angelini, M. L., & García-Carbonell, A. (2015). Percepciones sobre la Integración de Modelos Pedagógicos en la Formación del Profesorado: La Simulación y Juego y El Flipped Classroom. *Education In The Knowledge Society*, 16(2), 16-30. <https://doi.org/10.14201/eks20151621630>
- Galindo, H., & Bezanilla, M. J. Una revisión sistemática de la metodología flipped classroom a nivel universitario en España. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 5(1) 81-90. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2019.v5i1.4470>
- González, M. O., & Huerta, P. (2019). Experiencia del aula invertida para promover estudiantes prosumidores del nivel superior. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 245-263. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.23065>
- Guillén, F. Colomo, E., Sánchez, E., & Pérez, R. (2020). Efectos sobre la metodología Flipped Classroom a través de Blackboard sobre las actitudes hacia la estadística de estudiantes del Grado de Educación Primaria: un estudio con ANOVA mixto. Texto Livre: *Linguagem e Tecnologia*, 13(3), 121-139. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.25107>
- Hinojo, F. J., Aznar, I., Romero, J. M., & Marín, J. A. (2019). Influencia del aula invertida en el rendimiento académico. Una revisión sistemática. *Campus Virtuales*, 8(1), 9-18.
- Zubillaga, A., & Gortazar, L. (2020). *COVID-19 y educación: Problemas, respuestas y escenarios*. Recuperado de <https://bit.ly/3auXnP8>



## **Privacidad en las redes sociales de los adolescentes y género**

**GONZÁLEZ VILLA, ÁNGELA**

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Las redes sociales se configuran como escenarios omnipresentes en la vida de los adolescentes contemporáneos, en los que exhiben su propia intimidad con la finalidad de hacerla pública y visible buscando la valoración de los demás y la reafirmación de su propia identidad (Hodkinson, 2015). En este contexto, la exposición de la privacidad se conforma como un espectáculo dirigido a una audiencia que tiene como escenario las redes sociales. Esta auto-exhibición en los entornos digitales promueve que los adolescentes convivan en un permanente 'ser observado', fruto de la exposición que realizan de su propia intimidad (Ogando, 2012). En este nuevo escenario, donde la visibilidad se proclama como un factor esencial, las esferas público y privado se entrecruzan quebrándose las fronteras que tradicionalmente las separaban (Winocur, 2015).

Diversas investigaciones (Bousier y Manna, 2018; García Galera y Fernández Muñoz, 2016; Malo-Cerrato, Matín-Perpiñá y Viñas-Poch, 2018) concuerdan en la existencia de diferencias de género entre adolescentes, concretamente, en el empleo que realizan de las redes sociales, en la divulgación de contenido y en las sensaciones experimentadas fruto de las prácticas anteriores. El estudio de Marra, Rodrigues dos Santos y Chagas-Ferreira (2016) señala que las adolescentes exhiben más su privacidad en las redes sociales que sus compañeros, lo que pone de relieve que el género femenino tiene una percepción más amplia de la dimensión pública. Sin embargo, la investigación de Dhir, Torsheim, Pallesen y Andreassen (2017) establece que las adolescentes se preocupan por su privacidad en mayor medida que ellos, quienes destacan en la divulgación de contenido. Atendiendo a los resultados de estudios anteriores acerca de las diferencias de género en la exhibición de la privacidad en redes sociales, esta investigación pretende responder a: ¿cuáles son las diferencias entre adolescentes del género femenino y masculino en la percepción de la dimensión público-privado? De esta pregunta de investigación se desprende el objetivo general de este estudio: identificar diferencias de género en concepción público-privado en los entornos digitales. Con dicho fin, se ahonda en las diferencias de género entre adolescentes respecto a la gestión de las redes sociales, las sensaciones experimentadas fruto de su utilización, sus preferencias en dichos espacios en red y la divulgación de contenido que efectúan, para, posteriormente, abordar la percepción público-privado en los entornos digitales. Así, se clarifican las diferencias de género en la percepción público-privado adolescente en entornos digitales y se vislumbran los factores causantes de dichas discrepancias.

## Metodología

Se optó por una metodología empírica con un diseño cuantitativo enmarcado en la tipología *expost-facto*, con un carácter descriptivo.

La población de la investigación está constituida por los adolescentes de la Comunidad Autónoma de Galicia que están cursando Educación Secundaria Obligatoria. La muestra está compuesta por 169 alumnos –de entre 12 y 17 años– pertenecientes a dos centros educativos de Galicia y fue seleccionada a través de muestreo no probabilístico por conveniencia, por el cual, los sujetos fueron elegidos conforme a la proximidad y facilidad de acceso de las investigadoras a los mismos.

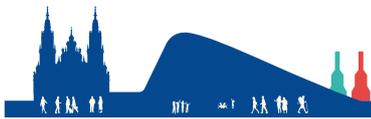
Para la recogida de datos se opta por el método de encuesta, elaborándose un cuestionario *ad hoc* validado a través del juicio de expertos y de una prueba piloto. La validación fue efectuada por un total de nueve expertos y la concordancia entre ellos fue corroborada empleando el coeficiente W de Kendall. El instrumento fue mejorado mediante una prueba piloto con adolescentes que poseen las características de la población a la que se dirige la investigación. La fiabilidad del instrumento se calculó con Alpha de Cronbach obteniendo un valor (0,962) lo que pone de relieve su alta consistencia interna y elevada fiabilidad.

## Resultados y conclusiones

Esta investigación pone de relieve que el género femenino presenta una mayor dilución de las fronteras entre lo público y lo privado. Este hallazgo se clarifica con otros emergentes en el marco de este estudio, como es que las adolescentes tienen mayor presencia e invierten más tiempo que sus compañeros en las redes sociales. Lo anterior es significativo, puesto que los resultados obtenidos indican que la presencia en redes sociales se conforma como un factor que influye sustancialmente en la percepción público-privado adolescente. Además, las adolescentes divulgan mayor cuantía de contenido que sus compañeros, hecho revelador ya que esta investigación señala que publicar contenido se traduce en una menor estimación de diferentes realidades como privadas. También se hallan discrepancias de género en las motivaciones de acceso e ingreso a las redes sociales, así como en las gratificaciones experimentadas en las mismas. Estas diferencias pueden ser resultado de la distinta mediación parental que reciben los menores respecto a las redes sociales según el género, ya que los resultados indican que ellas reciben con mayor frecuencia una mediación activa y de co-uso mientras que ellos son formados por sus progenitores desde una óptica restrictiva y de supervisión.

## Referencias bibliográficas

- Boursier, V., y Manna, V. (2018). Selfie expectancies among adolescents: construction and validation of a fan instrument to assess expectancies toward selfies among boys and girls. *Front Psychol*, 9(839), 1-13.
- Dhir, A., Torsheim, T., Pallesen, S., y Andreassen, C. S. (2017). Do Online Privacy Concerns Predict Selfie Behavior among Adolescents, Young Adults and Adults? *Frontiers in Psychology*, 8(815), 1-12.
- García Galera, M.<sup>a</sup> C., y Fernández Muñoz, C. (2016). *Si lo vives lo compartes. Cómo se comunican los jóvenes en un mundo digital*. Madrid: Editorial Ariel.
- Hodkinson, P. (2015). Bedrooms and beyond: Youth, identity and privacy on social network sites. *New Media & Society*, 19(2), 272–288.
- Malo-Cerrato, S., Martín-Perpiñá, M. M., y Viñas-Poch, F. (2018). Uso excesivo de redes sociales: Perfil psicosocial de adolescentes españoles. *Comunicar*, 26(56), 101-110.
- Marra, G. A., Rodrigues dos Santos, B., y Chagas-Ferreira, J. G. (2016). One cartography of social networks effects on the subjectivity. *Psicologia em Estudo*, 21(2), 279-289.
- Ogando, M. (2012). *Facebook y perfil público: La construcción social de la identidad y de la subjetividad en grupos adultos: Proyectos de Investigación Disciplinar*. Universidad de Palermo. Recuperado de [https://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/catalogo\\_investigacion/detalle\\_proyecto.php?id\\_proyecto=1534](https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/catalogo_investigacion/detalle_proyecto.php?id_proyecto=1534)
- Winocur, R. (2015). La exhibición de la intimidad como estrategia de inclusión social entre jóvenes y adolescentes. *Entretextos*, 7(19), 1-7.



## **Las videoconferencias educativas como instrumento para el desarrollo de la interculturalidad**

**GUTIÉRREZ-SANTIUSTE, ELBA**

**RITACCO-REAL, MAXIMILIANO**

*Universidad de Granada (España)*

**MORENO-LÓPEZ, ISABEL**

*Goucher College (Estados Unidos)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Esta comunicación se centra en la exposición de los resultados preliminares de una investigación que analiza la videoconferencia educativa (en adelante VCE) como herramienta para facilitar la comunicación intercultural en Educación Superior. Este trabajo tiene como objetivo analizar cómo se produce la comunicación intercultural mediada tecnológicamente. Para ello, ha sido necesario realizar diversas adaptaciones al entorno digital de aprendizaje específico (videoconferencias entre pares). Forma parte de una investigación más amplia que utiliza reportes de alumnado y cuestionarios.

El campo de la formación intercultural que surgió a mediados de la década de 1960 aplica una variedad de metodologías que son útiles en el aula para ayudar a los estudiantes a comprender aspectos de las culturas objetivo, haciéndolos relevantes para sus vidas. Por otro lado, en un mundo en el que las tecnologías y la globalización están borrando fronteras, la colaboración en red brinda la oportunidad a los estudiantes de estar en contacto con personas de otros países. El uso de las herramientas de comunicación por internet ayuda a desarrollar las estrategias comunicativas de los estudiantes y les permite desarrollar su aprendizaje fuera del aula. También fomenta la interacción social durante la cual los estudiantes practican el idioma objetivo y participan en análisis interculturales (Chun, 2011; Moreno-López y Miranda-Aldaco, 2013).

La competencia comunicativa intercultural (en adelante CCI) ha sido foco de análisis desde hace varias décadas. Los académicos la han conceptualizado de diversas perspectivas y han dado como resultado abundante literatura. Sin embargo, la complejidad inherente del concepto hace que su estudio continúe sufriendo de varios problemas de conceptualización y medición (Holmes y Neill, 2012).

En el presente estudio han sido dos los documentos básicos. El primero de ellos ha sido el de Chen y Young (2012) que ha aportado la conceptualización de la CCI como aquella habilidad individual para ejecutar unos efectivos y apropiados comportamientos comunicativos con el fin de lograr los fines de comunicación en un contexto intercultural. Los autores han aportado asimismo la estructura básica del sistema categorial que se ha utilizado (con modificaciones) organizada en: atributos personales (dimensión afectiva), conciencia intercultural (dimensión cognitiva) y habilidad intercultural (dimensión comportamental). En segundo documento es el informe de investigación de Griffith, Wolfeld, Armon, Rios y Liu (2016) que ha aportado la visión de la comunicación intercultural utilizando tecnologías, así como la visión específica del ámbito universitario.

## Metodología

Las VCE se han desarrollado por 14 parejas de estudiantes universitarios compuestas por un alumno español y otro estadounidense. Los contenidos de las VCE estaban organizados por las profesoras en base a una serie de cuestiones relacionadas con los objetivos de aprendizaje. Estas VCE se realizaron en un periodo de cuatro meses a razón de una por semana con una duración de una hora cada una. Las VCE se desarrollaron en español.

La metodología de investigación es cualitativa estableciéndose un sistema categorial con dimensiones afectiva, cognitiva y comportamental. Se ha optado por valorar cada uno de los indicadores de forma que facilita la comunicación (+) o la inhibe (-). Los indicadores están organizados en:

- Dimensión afectiva: Capacidades de emitir respuestas emocionales y controlar emociones que puedan facilitar/perjudicar el proceso comunicativo intercultural.
- Cognitiva: Conocimiento, comprensión y conciencia de todos los elementos culturales y comunicativos, tanto propios como de otros que promueven una comunicación intercultural efectiva/no efectiva.
- Comportamental: Conjunto de habilidades verbales y no verbales que evidencian una adaptación de la conducta que favorezca/inhiba comunicarse interculturalmente de forma eficaz.

## Resultados y conclusiones

Las regularidades identificadas, de forma general, en cada una de las dimensiones son:

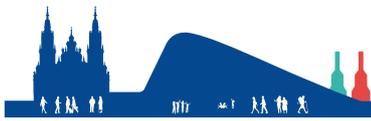
Comportamental: Se destaca la voluntad y el esfuerzo de los interlocutores (sobre todo el participante español) para que la comunicación se desarrolle. Así mismo, cuando se han producido problemas técnicos (audio, vídeo), los sujetos reaccionaron intentando solucionar inmediatamente el inconveniente.

Cognitiva: Se identifica un acuerdo en las opiniones acerca de temáticas (fenómenos, problemáticas, ...) estructurales: política, deporte, competitividad, racismo, diversidad, etc. En estos casos se 'universalizan' las opiniones. No obstante, en momentos puntuales, se denotan opiniones personales basadas en la intuición (sin fundamento ni contrastación), la mayoría de ellas en referencia al propio contexto o del compañero de conversación. En aquellos temas ciertamente más técnicos (sistema educativo, organización escolar, cultura escolar...), en donde es necesario un conocimiento fundamentado, prevalecen las preguntas del guión, no identificándose una profundización en la indagación.

Afectiva: Se ha evidenciado frustración cuando el alumnado americano se enfrenta a una situación de desconocimiento (terminología, comprensión, etc.). La respuesta a esta situación de desánimo, por parte del compañero (español) suele resultar en una actitud de empatía, ánimo, corrección y mejora. Finalmente, cabe resaltar que al final de cada VCE se disparan aquellos indicadores con una connotación afectiva positivas.

## Referencias bibliográficas

- Chen, G.-M., y Young, P. (2012). Intercultural communication competence. En A. K. Goodboy y K. Shultz (Eds.), *Introduction to communication studies. Translating scholarship into meaningful practice* (pp. 175-188). Dubuque, IO: Kendall Hunt.
- Chun, D. M. (2011). Developing intercultural communicative competence through online exchanges. *CALICO Journal*, 28(2), 392-419. doi: 10.11139/cj.28.2.382-419
- Griffith, R. L., Wolfeld L., Armon B. K., Rios, J., y Liu, O.L. (2016). Assessing intercultural competence in Higher Education: Existing research and future directions. *ETS Research Report*, 2, 16-25.
- Holmes, P., y O'Neill, G. (2012). Developing and evaluating intercultural competence: ethnographies of intercultural encounters. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(5), 707-718.
- Moreno-López, I., y Miranda-Aldaco, C. (2013). Estudio cuantitativo comparando NBLT y clases de español tradicionales. *Revista de Educación, Extraordinario*. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-242



# Construcción de conocimiento mediante relaciones intergeneracionales

COMELLAS, MARÍA JESÚS

*Universitat Autònoma de Barcelona (España)*

## Contextualización

Este proyecto se ha realizado, desde hace 10 años, con grupos piloto y de forma extensiva desde hace 4 años.

El análisis del envejecimiento no puede hacerse sólo desde el punto de vista demográfico, sino que debe plantearse como un proceso fruto de las interacciones con el entorno y con las diferentes generaciones, el uso del espacio y la forma de organizarse y vivir en el contexto social al que se pertenece.

Envejecer, como en otras etapas de la vida, implica constantes renegociaciones entre las imágenes atribuidas históricamente, las imágenes que se reciben del entorno relacional y la autoimagen deseada. Estos factores, entre otros, inciden, de manera sustancial en las actitudes, oportunidades, dificultades y determinan, sobre todo, la manera de vivir esta etapa de manera positiva o negativa.

El análisis cuantitativo de la vejez, sin duda, es fundamental por las implicaciones a nivel social, económico y estructural (Gil Calvo, 2004), pero no debe obviarse el punto de vista cualitativo que pone el foco de la reflexión en los diferentes mensajes y actitudes que la sociedad continua atribuyendo para esta generación (Guérin 2012) que tiene unas expectativas de vida de una duración posible entre 20-30 años determinados, en buena medida, por los factores individuales de la persona que envejece.

Esta aportación se centra en la comunidad educativa, en primera instancia, a fin de disponer del conocimiento y experiencia de las personas mayores (a partir de la jubilación) para colaborar en los trabajos de investigación de bachillerato o de grado y postgrado. El segundo contexto se centra en la municipalidad para que la ciudadanía pueda valorar el capital cultural que representan las personas mayores, visibilizar las actuales actitudes anacrónicas, muy generalizadas y poner en evidencia la importancia de definir, con claridad, el lugar que debe atribuirse a esta generación en la dinámica social y en la toma de decisiones colectivas.

## Descripción de la experiencia

El proyecto XEC3 -REC3 (Xarxa Experiència, Construcción de Coneixement Compartit a/Red de Experiencia, Construcción Compartida de Conocimiento) que se presenta, se realiza en el marco de los objetivos del grupo GRODE (Grup de Recerca Orientació i Desenvolupament Educatiu) de la Universitat Autònoma de Barcelona ([www.grode.org](http://www.grode.org)). Equipo: coordinación: Dra. en psicología María Jesús Comellas Profesora emérita UAB. Miembros del grupo: Carme Bosch. Socióloga; Carme Guitart Pedagoga; Montserrat Serrats, historiadora; Dra. en Psicología Carme Triado profesora emérita de la UB.

El principal objetivo es promover “La construcción de conocimiento mediante la cooperación y las relaciones multigeneracionales e interdependientes” a partir de la participación de las personas jubiladas que mentorizan los trabajos de investigación que realiza el alumnado de Bachillerato, Ciclos Formativos, Grado, Posgrados, Investigaciones en contextos de centros de estudios, de forma coordinada con el profesorado que tutoriza el trabajo y su interés principal radica, básicamente, en promover el cambio de perspectiva de la sociedad en relación con la generación senior que se considera el grupo diana. (Comellas,2017)

Las relaciones entre las tres generaciones permiten crear redes para la construcción de conocimientos que favorecen, además de la cooperación entre generaciones, fortalecer el reconocimiento recíproco, mostrar el edatismo presente en la sociedad, cambiar las representaciones y estereotipos, así como la segregación por razones de edad.

Con la mentoría, por parte de la generación senior, de los trabajos de investigación se pone en evidencia el conocimiento y experiencia de dicha generación adquiridas por razones profesionales o por intereses personales, como capital cultural que la Sociedad no puede ni debe perder ni ignorar. El cambio de perspectiva se da en las tres generaciones lo que favorece la satisfacción colectiva y el cambio de actitud de las generaciones jóvenes hacia las personas mayores y de las personas mayores hacia los jóvenes.

La metodología se circunscribe en el paradigma ecológico y sigue el modelo: investigación-acción participativa, en este caso entre generaciones ya que las personas participantes pertenecen a 3 grupos de población definidos por intervalos de edad: alumnado:18-25 años; profesorado y profesionales de diferentes campos: 25-65 años; personas de la generación sénior sin responsabilidad laboral: más de 60 años que, de alguna manera, es el grupo diana.

## Conclusiones

Analizando las aportaciones de las personas participantes (alumnado, profesorado y personas mayores) durante estos 4 últimos años, se concluye que los objetivos se logran, en mayor medida, en los centros educativos y en menor medida a nivel social.

Los equipos directivos y el profesorado exponen el valor de los intercambios de saberes y experiencias como factor motivador para el alumnado que ve la aplicabilidad de los conocimientos en el ámbito profesional, para ampliar la formación del profesorado y la satisfacción de la persona jubilada que mentoriza el trabajo.

Esta cooperación permite que la sociedad valore las relaciones intergeneracionales e interdependientes en el momento en que se realizan los trabajos de investigación con la participación de las tres generaciones en un proceso de aprendizaje compartido.

A medida que se va implementando aumenta la demanda de las universidades, centros de secundaria postobligatoria y de personas seniors. Se evidencia la oportunidad de mentorizar trabajos en otros países.

## Referencias bibliográficas

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Caradec, V. (2001). *Sociologie de la vieillesse et du vieillissement*. Paris: Nathan.
- Comellas i Carbó, M. (2017). *Generación senior y mentoría*. Barcelona: Octaedro.
- Comellas i Carbó, M. (2017). El reconocimiento de la generación sénior. *Rev. Brasileira de Psicopedagogia*, 34(104), 228-241.
- Comellas i Carbó, M. (2019). *Les relacions interdependents entre persones, generacions i institucions*. Barcelona: Octaedro.
- Erikson, E (1985). *El ciclo de la vida completo*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández-Ballesteros, R., Zamarrón, M. D., López Bravo, M. D., Molina, M., Montero López, P., & Schettini del Moral, R. (2010). Envejecimiento con éxito: criterios y predictores. *Psicothema*, 22(4), 641-647.
- Gil Calvo, E. (2004). El poder gris: consecuencias culturales y políticas del envejecimiento de la población. *ICE Revista de Economía*, 815, 210-230.

- Guérin, S. (2015). *Silver Génération. 10 idées reçues à combattre sur les seniors*. Paris: Editions Michalon.
- Lippmann, W. (2003). *La opinión pública*. Madrid: Langre.
- Manciaux, M. (2001). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Organización Mundial de la Salud. (2015). *Informe sobre envejecimiento y salud*. Recuperado de <https://www.who.int/ageing/publications/world-report-2015/es/>
- Paugam, S. (2008). *Le liensocial*. Paris: Puf.



# Educación para la ciudadanía global. Análisis de su significado en la literatura especializada y en la legislación educativa de Cantabria (España)

PÉREZ, ISABEL  
CALVO, ADELINA  
CASTRO, ANA

*Universidad de Cantabria (España)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Esta comunicación surge de un proyecto de investigación financiado por la Universidad de Cantabria (España) dirigido a conocer e impulsar experiencias educativas que promueven la construcción de una ciudadanía global crítica<sup>1</sup>. La primera fase de esta investigación está dirigida a realizar un análisis del concepto de Educación para la Ciudadanía Global (ECG), tanto en la literatura especializada como en el marco normativo del sistema educativo de la comunidad autónoma, dos acciones previas y necesarias para la realización de un mapeo de buenas prácticas en la comunidad. En esta comunicación se presentan algunos resultados de proceso de esta primera fase de nuestra investigación. Los objetivos que se persiguen son: 1) Conocer los diferentes significados y prácticas que se atribuyen al concepto de ECG y 2) Analizar qué posibilidades ofrece el marco legal educativo actual en la comunidad autónoma de Cantabria para desarrollar experiencias de ECG. Las preguntas de investigación son:

1. ¿Qué conceptos sobre ECG existen en la literatura especializada? ¿Qué matices presentan?
2. ¿Qué posibilidades ofrece el marco normativo de nuestro sistema educativo para el desarrollo de experiencias de ECG en nuestra comunidad autónoma?

La ECG es un enfoque pedagógico que en España tiene una larga tradición desde su nacimiento como Educación para el Desarrollo. Desde entonces y hasta el momento presente, se considera que el enfoque ha evolucionado a partir del modelo de las seis generaciones, alcanzándose en la actualidad un consenso sobre la ECG como perspectiva que se nutre de las pedagogías críticas para analizar cómo influye la globalización en nuestras vidas (Calvo, 2017). El concepto se conoce en otros países como *Global Learning* (Austria o Reino Unido) o *Global Education* (Polonia o Finlandia) y pone el foco en analizar la dimensión política, social, económica, educativa y cultural de nuestras sociedades cada vez más interconectadas e interdependientes. En el contexto europeo, se acota el campo consensuando la Declaración de Maastricht (2002): “La educación global comprende la educación para el desarrollo, la educación en derechos humanos, a educación para la sostenibilidad, la educación para la paz y la prevención de conflictos y la educación intercultural, siendo éstas las dimensiones globales de la educación para la ciudadanía” (González, 2012, p. 7).

<sup>1</sup> Investigación en escuelas que promueven la construcción de una ciudadanía global crítica. Convergencia entre escenarios presenciales y virtuales en el desarrollo del compromiso cívico (Convocatoria de Proyecto Puente 2020 de la Universidad de Cantabria: 11.VP38.64662).

## Metodología

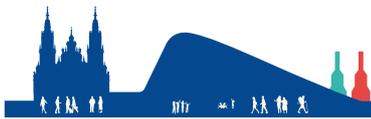
El análisis de la literatura especializada ha supuesto, en primer lugar, una búsqueda sistemática en bases de datos nacionales (Dialnet, Google Académico, Redined) e internacionales (SCOPUS, Web of Science) de la literatura generada en los últimos diez años, así como una revisión de las compilaciones bibliográficas que sobre el campo han surgido en el marco europeo, las tres ediciones que actualmente existen del Global Education Digest (DERC, 2018 y 2019; ANGEL, 2020). Los términos en castellano utilizados para la búsqueda han sido: Educación para el Desarrollo, Educación para la Ciudadanía Global, Educación para el Desarrollo Sostenible y Educación para la Transformación Social. Y los términos utilizados en inglés han sido: Development Education, Global Citizenship Education, Global Education, Global Learning y Education for Sustainable Development. Tras la selección de los artículos e informes, se han analizado las tendencias que existen sobre ECG teniendo en cuenta el modelo propuesto por Andreotti (2006). El análisis del marco legal en el terreno de la educación formal (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre; Ley de Educación de Cantabria, 2008 y Estrategia Cántabra de Educación para el Desarrollo y la Transformación Social, 2018) se ha realizado a partir del modelo propuesto por Engel (2014).

## Conclusiones

El análisis de la literatura y de la legislación muestra que la ECG es un amplio campo de conocimiento en el que conviven tendencias muy diferentes. Algunas de ellas están dirigidas a preparar a los jóvenes potenciando un conjunto de competencias globales que ayudarían a ganar competitividad en un mundo laboral cada vez más interconectado y global. En segundo lugar, encontramos tendencias más cercanas a valores humanistas donde se subraya la importancia de los derechos humanos, la empatía y la solidaridad. En tercer lugar, se perciben también tendencias más sociopolíticas que analizan críticamente cómo funciona el poder en un mundo globalizado, subrayando la importancia de promover la igualdad y la diversidad cultural. En este sentido, nuestra investigación busca el análisis y la promoción de un enfoque de ECG que permita reflexionar sobre y vincularse con cuestiones globales, comprendiendo el conflicto, el poder, los puntos de vista opuestos y comprendiendo la naturaleza de las asunciones coloniales, liberales, occidentales, así como las posibilidades de luchar por el cambio social (Andreotti, 2010 cit. en Goren y Yemini, 2017). Este análisis ayudará a realizar un mapeo de buenas prácticas de ECG en la comunidad autónoma de Cantabria, siguiente fase de nuestra investigación en curso.

## Referencias bibliográficas

- Angel. (2020). *Global Education Digest 2020*. London: Development Education Research Center, UCL Institute of Education.
- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice-A Development Education Review*, 3, 40-51.
- Calvo, A. (2017). The state of development education in Spain: Initiatives, trends and challenges. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 9(1), 18-32.
- Derc. (2018). *Global Education Digest 2015-2017*. London: Development Education Research Centre, UCL Institute of Education.
- Derc. (2019). *Global Education Digest 2018*. London: Development Education Research Centre, UCL Institute of Education.
- Engel, L. C. (2014). Global citizenship and national (re)formations: Analysis of citizenship education reform in Spain. *Education, Citizenship and Social Justice*, 9(3), 239-254.
- González, N. (Coord.). (2012). *Educación para la ciudadanía global desde el currículo*. Barcelona, *Fundació Solidaritat UB*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/34623>
- Goren, H., y Yemini, M. (2017). Global citizenship education redefined. A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Education Research*, 82, 170-183.



## Orden social, Estado, escuela y trabajo docente

**MONARCA, HÉCTOR**

*Universidad Autónoma de Madrid (España)*

**FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, NOELIA**

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)*

**MÉNDEZ NÚÑEZ, ÁNGEL**

*Universidad Autónoma de Madrid (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

La comunicación forma parte de una investigación más amplia que, bajo el título “Profesionalización Docente: Discursos, políticas y prácticas. Nuevos enfoques y propuestas”, ha sido presentada a la convocatoria 2020 de ayudas a “Proyectos de I+D+i”, en el marco del Programa Estatal de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i, del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020” del Ministerio de Ciencia e Innovación de España. El objetivo de esta comunicación es analizar el “trabajo docente” en el marco de las relaciones entre “orden social”, “Estado” y “escuela”. Desde el marco teórico del que partimos, se asume el supuesto de que la escuela moderna ha sido un dispositivo esencial en la construcción de los Estados nacionales. En el marco de este proceso, surge con el imperativo de colaborar o asumir un papel clave en la construcción de un nuevo “orden social” (Pineau, Dussel y Caruso, 2001; Varela y Álvarez-Uría, 1991). Actualmente, el capitalismo-colonialismo-patriarcado, como “orden social institucionalizado” (Fraser, 2014); configuran sistemas de dominación y de ejercicio del poder que, en su conjunto, podrían entenderse como los articuladores del “sistema- mundo” moderno que habitamos (Monarca, Fernández González y Méndez-Núñez, 2021). Pero, junto con ellos, aparece una “racionalidad, fuerza o movimiento utópico- emancipatorio transversal” reflejado, por ejemplo, en la crítica feminista, la crítica anticapitalista y en la crítica decolonial (Fraser y Jaeggi, 2019; Walsh y Monarca, 2020). Este orden precede a la escuela, pero se configura, se sostiene y se legitima a través de ella. El trabajo docente se ubica en este orden (Varela y Álvarez-Uría, 1991), a través de las funciones que se le asignan a la escolarización, reflejando estas disputas y tensiones de diversas maneras, reflejando de manera simultánea procesos de imposición-reproducción y de emancipación del orden social. De esta manera, en esta comunicación se asume que la escuela a la vez que nace “sujeta” a un orden social, nace también para “crearlo”, y en este despliegue, podrían aparecer procesos emancipatorios o de resistencia (McLaren y Farahmandpur, 2006; Monarca, Fernández González y Méndez-Núñez, 2020).

### Metodología

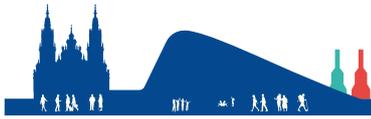
Metodológicamente se trata de un abordaje desde una perspectiva histórica-dialéctica-crítica (Anderson, 1986).

## Conclusiones

La conclusión que podemos hacer de este abordaje es que, para poder desarrollar una discusión radicalmente democrática sobre la educación y la escolarización, se hace necesario, como condición previa, visibilizar el vínculo entre educación, trabajo docente y orden social, habitualmente invisibilizado.

## Referencias bibliográficas

- Fraser, N. (2014). Tras la morada oculta de Marx. Por una concepción ampliada del capitalismo. *New Left Review*, 86(3), 57-76.
- Fraser, N., y Jaeggi, R. (2019). *Capitalismo. Una conversación desde la Teoría Crítica*. Madrid: Morata.
- McLaren, P., y Farahmandpur, R. (2006). *La Enseñanza contra el Capitalismo Global y el Nuevo Imperialismo. Una Pedagogía Crítica*. Madrid: Popular.
- Monarca, H., Fernández-González, N., y Méndez-Núñez, Á. (2020). Orden social, Estado y escuela: de la producción de lo común a la producción de la diferencia. *RECERCA, Revista de Pensament i Anàlisi*, 25(2), 117-136.
- Monarca, H., Fernández-González, N., y Méndez-Núñez, Á. (2021). Social order, regimes of truth and symbolic disputes: a framework to analyze educational policies. *Filosofija. Sociologija*, 32(1), [en prensa].
- Pineau, P., Dussel, I., y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Varela, J., y Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Walsh, C., y Monarca, H. (2020). Agrietando el orden social y construyendo desde una praxis decolonial. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(2), 171-194.



## Límites del discurso sobre la profesionalidad docente

MONARCA, HÉCTOR

*Universidad Autónoma de Madrid (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

La comunicación forma parte de una investigación más amplia que, bajo el título “Profesionalización Docente: Discursos, políticas y prácticas. Nuevos enfoques y propuestas”, ha sido presentada a la convocatoria 2020 de ayudas a “Proyectos de I+D+i”, en el marco del Programa Estatal de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i, del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020” del Ministerio de Ciencia e Innovación de España. El objetivo de esta comunicación es indagar acerca de la manera en la que históricamente se ha configurado el campo de la enseñanza, el campo profesional docente. El cuestionamiento central pone en evidencia que la educación como campo académico-profesional ha emergido de forma jerarquizada y diferenciadora, delimitando roles, funciones y saberes que contribuyeron y contribuyen a legitimar esta jerarquización. La hipótesis central de este trabajo es que, en este contexto, los discursos, políticas y prácticas relacionadas con la profesionalidad docente presentan serias limitaciones. En este sentido, partimos del supuesto de que hay un problema de paradigma/racionalidad que impide el abordaje que la temática precisa. Se asume que la racionalidad desde la que se aborda la cuestión docente y el tema de la profesionalidad dentro del campo educativo (Bourdieu & Wacquant, 2008) está agotada.

### Metodología

Metodológicamente se trata de un abordaje desde una perspectiva histórica-dialéctica-crítica (Anderson, 1986).

### Resultados y conclusiones

Como conclusión es posible sostener que es necesario reconstruir el campo de la educación en general para evitar las fragmentaciones actuales entre los que enseñan en educación Infantil, Primaria, Secundaria, Pedagogos e Investigadores. En este sentido, la propuesta es que todos compartan el mismo campo y, por tanto, la misma formación inicial y un sistema común de formación permanente. Si esto no se hace, es decir, si se continúa como estamos, parece insalvable la jerarquización, los circuitos de circulación del conocimiento y las oportunidades diferenciados, la existencia de expertos y no expertos en educación, los que toman decisiones y los que las aplican.

## Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Monarca, H. (2017). El profesionalismo como espacio de disputas simbólicas. En H. Monarca & B. Thoilliez (Coords.), *La profesionalización docente. Debates y propuestas* (pp. 41-52). Madrid: Síntesis.
- Monarca, H. Ciencia, poder y regímenes de verdad en textos académicos sobre acceso a la profesión docente. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* [en prensa].
- Popkewitz, T. S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.



## La pobreza (in)visible: una mirada desde los derechos de la infancia

FORMOSO SILVA, MARÍA

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Los riesgos de experimentar situaciones de pobreza económica y vulnerabilidad social están siendo excesivamente altos debido a las políticas de austeridad que se han venido aplicando en la última década desde la irrupción de la crisis económica. Junto a esto, la pandemia mundial de la covid-19 ha incrementado la desigualdad, poniendo en evidencia la fragilidad de nuestro Estado de Bienestar. Según los datos de la Encuesta de Condiciones de Vida (ECV), la infancia es el segundo grupo de edad con mayor riesgo de sufrir pobreza y exclusión social en nuestro país; el 30,3% de niñas y niños en España se encuentran en esta situación (INE, 2020).

Para comprender la pobreza infantil es necesario adoptar una visión que vaya más allá de la concepción tradicional que considera la pobreza exclusivamente como la falta de protección económica (Picornell-Lucas, 2016). La medición de la pobreza basada en los ingresos tiene como unidad de análisis el hogar, y no cada una de las personas que lo integran, por lo que se aleja de una definición clara de las necesidades de la infancia (Redmond, 2014). Esto exige ampliar las nociones de pobreza, incluyendo los múltiples factores que conforman la vida cotidiana de las/os niñas/os (Espíndola, Sunkel, Murden y Milosavljevic, 2017).

La comunicación que se presenta se orienta a los siguientes objetivos:

- Delimitar la pobreza como fenómeno complejo y multidimensional que compromete el bienestar de la infancia y vulnera sus derechos fundamentales.
- Analizar los factores interrelacionados que inciden en la pobreza y las repercusiones que tiene en este colectivo.
- Visibilizar la importancia de avanzar en el análisis de las condiciones de vida de las/os niñas/os que se encuentran en situación de pobreza atendiendo a sus necesidades y derechos.

Tomando como referencia estos objetivos, las preguntas de investigación que guían el trabajo y a las que se pretende dar respuesta son:

- ¿Cómo se define la pobreza en la actualidad? ¿Qué implicaciones tiene su abordaje desde un enfoque de derechos?
- ¿Cuáles son los factores multidimensionales que inciden en la pobreza infantil? ¿Qué repercusiones tiene en el desarrollo integral de la infancia?
- ¿Cuáles son las condiciones de vida de las/os niñas/os que sufren pobreza en España?

## Metodología

Se realizará una investigación documental apoyada principalmente en las siguientes fuentes de información:

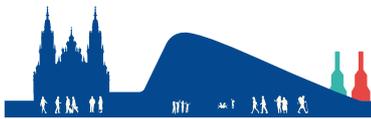
- Las referencias aportadas en los últimos años de entidades y organismos vinculados al estudio de la pobreza infantil: FOESSA (La transmisión intergeneracional de la pobreza: factores, procesos y propuestas para la intervención, 2016); Observatorio de la Infancia en Andalucía (La pobreza vivida: experiencias de niñas, niños y adolescentes en Andalucía, 2020); Save the Children (Pobreza infantil y exclusión social en Europa. Una cuestión de derechos, 2014; La pobreza infantil. Sus factores y su significado para la infancia en el mundo, 2016); UNICEF (Impacto de la crisis por covid-19 sobre los niños y niñas más vulnerables. Reimaginar la reconstrucción en clave de derechos de infancia, 2020).
- Las publicaciones (artículos científicos) que analizan la temática desde una perspectiva multidimensional. Para la selección de los artículos se determinan tres criterios: estar publicados en los últimos diez años; poseer una metodología cuantitativa, cualitativa o mixta; y pertenecer al ámbito nacional y/o internacional.

## Resultados y conclusiones

- La complejidad del fenómeno de la pobreza infantil requiere considerar todos los factores que repercuten en las condiciones de vida de la infancia (familiares, educativos, sociales, relacionales...) desde una perspectiva amplia e integral basada en sus derechos.
- La medición monetaria del fenómeno debe complementarse con enfoques multidimensionales que tomen como unidad de análisis al niño y reflejen los distintos rostros de la pobreza.
- La inversión social y el diseño de políticas públicas ajustadas a las necesidades de la infancia constituyen elementos fundamentales para promover su bienestar y luchar contra esta lacra social que condiciona las oportunidades vitales de las/os niñas/os.

## Referencias bibliográficas

- Espíndola, E., Sunkel, G., Murden, A., & Milosavljevic, V. (2017). *Medición multidimensional de la pobreza infantil. Una revisión de sus principales componentes teóricos, metodológicos y estadísticos*. Santiago: CEPAL y UNICEF.
- INE (2020). *Encuesta de Condiciones de Vida (ECV)*. Recuperado de [https://www.ine.es/prensa/ecv\\_2019.pdf](https://www.ine.es/prensa/ecv_2019.pdf)
- Picornell-Lucas, A. (2016). La imagen del niño y del adolescente como sujeto de derecho ante situaciones de pobreza. *Revista de Direitos e Garantias Fundamentais*, 17(2), 203-218. doi: 10.18759/rdgf.v17i2.797
- Redmond, G. (2014). Poverty and Social Exclusion. En A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, y J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of Child Well-Being. Theory, Methods and Policies in Global Perspective* (pp. 1387-1426). Nueva York: Springer.



## **Entre o monte e as aulas: estudo de caso da colaboración entre instituto e Comunidades de Montes en Man Común**

**GARCÍA-ROMERO, DAVID**

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Xa ben entrado o século XXI, resulta unha realidade evidente que o coñecemento non se sitúa unicamente nos circuitos académicos e escolares (Miño Puigcercós, 2017). A sociedade en rede diversifica os diferentes recursos sociais nas mans de numerosos axentes, dos cales os centros de formación son un deles (García-Romero y Lalueza, 2019). Sen embargo, estes centros seguen a ser un importante nodo e sería inxenuo pensar que non teñen un papel importante na construción de coñecemento, xa que a función social de formación de futuros/as profesionais e cidadáns está nas súas mans. Mais, mentres a sociedade en rede distribúe o control sobre o coñecemento, tamén o fai con outras funcións sociais, como é aquela da sustentabilidade e a responsabilidade social (Manzano-Arrondo y Suárez-García, 2015). Diferentes autoras argumentan que precisamente nesas funcións e responsabilidades compartidas é onde reside o interese especial na sociedade en rede: compartir tanto os procesos socio-educativos como os procesos de responsabilidade social (Deeley, 2016; Jacoby, 2003).

Este fenómeno de hibridación de funcións e colaboración entre diferentes axentes sociais é ben estudado no caso da universidade, entre outras metodoloxías a través da Aprendizaxe-Servizo, analizando os cambios que este pode provocar tanto na aprendizaxe e desenvolvemento integral do estudantado (Lalueza y Macías-Gómez-Estern, 2020) como a nivel sistémico nas institucións implicadas (McMillan, Goodman & Schmid, 2016).

Este estudo pretende recorrer ese camiño no caso dun instituto situado na costa de Galicia, que por iniciativa propia e logo de sufrir o efecto dos incendios forestais, decidiu comezar un Proxecto Terra (con financiación da Xunta de Galicia) que combina a acción medioambiental coa aprendizaxe sobre a Biocultura, e que o fai a través da interacción coas Comunidades de Montes en Man Común (CMMC).

A través dunha metodoloxía baseada na Investigación Acción Participativa (McIntyre, 2007), o presente traballo pretende estudar esta interacción entre o centro de formación e as CMMC, entendéndoo como un novo nodo na rede socio-educativa.

As preguntas que guían o presente traballo son as seguintes.

- Consegue o Proxecto Terra crear alcanzar os seus obxectivos cos métodos contemplados? Acadan os seus obxectivos de impacto social? Acadan os seus obxectivos de ensinanza?
- Que implicación ten para os/as participantes do centro escolar a participación neste proxecto? Que motivos orientan a participación das diferentes axentes? Que significados constrúen durante a súa participación? Xurxen novas motivacións e iniciativas compartidas?

## Metodología

Estudo de caso dende un punto de vista naturalista e fenomenolóxico (Parker, 2007), utilizando como evidencias principais de investigación aqueles indicadores que xa están presentes no devir actual do proxecto.

Participantes:

- Pese a ser un proxecto que se desenvolve en tódolos niveis educativos de ESO, tomaremos como caso a participación no curso de 4.º (4 grupos), dado a ser os que teñen máis implicación no proxecto. Enténdense como participantes tódalas persoas directamente implicadas neste.
- Estudantado: Catro grupos de 4.º de ESO: 100 alumnos/as.
- Profesorado: 10 profesores/as.
- Comunidades de Montes en Man Común: Representantes da xunta directiva de 6 CMMC, aínda por determinar: en torno a 12 veciños/as.

Considérase ó propio investigador tamén como participante, seguindo os argumentos da IAP, razón pola que elaborará un diario reflexivo (e la Cuesta Benjúmena y Otálvaro).

Procedementos de recollida de datos:

- Documentación de avaliacións das actividades implicadas.
- Grabación en vídeo de exposición e debates de aula.
- Cuestionario sobre impacto social.
- Diario reflexivo do investigador.

Procedementos de análise

- Análise dos resultados dos cuestionarios sobre impacto social e ambiental en comparación coas medidas obxectivas dese impacto
- Análise das avaliacións nos coñecementos e competencias obxectivo
- Análise do discurso recollido nos debates, entregas e presentacións de clase)

## Resultados y conclusiones

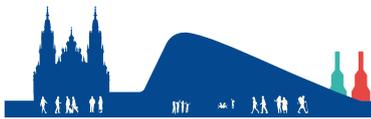
Este é un estudo en curso, que se desenvolverá entre febreiro e xuño de 2021, por esta razón, non é posible neste momento adiantar os resultados. Achéganse, neste senso, resultados esperados:

- Unha descrición cohesionada e explicativa das motivacións das diferentes participantes na investigación.
- A avaliación dos resultados do Proxecto Terra no alumnado a nivel de competencias e coñecementos para a sustentabilidade, en comparación con outras cohortes do mesmo nivel educativo.
- A avaliación multidisciplinar das actividades pola sustentabilidade a nivel social e ambiental.
- A descrición dos significados construídos durante o proceso de colaboración e as hibridacións e creacións neste sentido entre as culturas do centro e das CMMC.
- A descrición das iniciativas surxidas do proxecto, como evidencias de procesos.

## Referencias bibliográficas

- Deeley, S. J. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en educación superior: Teoría, práctica y perspectiva crítica* (Vol. 44). Madrid: Narcea Ediciones.
- De la Cuesta-Benjumea, C., & Otálvaro, J. C. (2015). La reflexividad y la autocrítica como fundamentos de la investigación cualitativa. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 33(1), 42-44. doi:10.17533/udea.rfnsp.v33s1a06
- García Romero, D., & Lalueza, J. L. (2019). Procesos de aprendizaje e identidade en aprendizaje-servicio universitario: una revisión teórica. *Educación XX1*, 22(2), 45-68. doi: 10.5944/educXX1.22716

- Jacoby, B. (2003). Fundamentals of service-learning partnerships. In B. Jacoby & Associates, *Building partnerships for service-learning* (pp. 1-19). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lalueza, J. L., & Macías-Gómez-Estern, B. (2020). Border crossing. A service-learning approach based on transformative learning and cultural-historical psychology (Cruzando la frontera. Una aproximación al aprendizaje Servicio desde el aprendizaje transformativo y la psicología histórico-cultural), *Culture and Education*, 32(3), 556-582. doi: 10.1080/11356405.2020.1792755
- Manzano-Arrondo, V., & Suárez-García, E. (2015). Unidad de Acción Comprometida: una propuesta de solución ante el problema universitario del servicio a la sociedad. *Hábitat y Sociedad*, 8(8), 147-165.
- McIntyre, A. (2007). *Participatory action research*. London: Sage Publications.
- McMillan, J., Goodman, S., & Schmid, B. (2016). Illuminating “Transaction Spaces” in Higher Education: University-Community Partnerships and Brokering as “Boundary Work”. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 20(3), 8-31.
- Miño Puigcercós, R. (2017). Trajectòries d'aprenentatge a través de contextos. Dos estudis de cas sobre els trànsits dels joves entre el dins i el fora de l'escola secundària (Tesis Doctoral). Universitat de Barcelona, Catalunya.
- Parker, I. (2007). Critical psychology: What it is and what it is not. *Social and personality psychology compass*, 1(1), 1-15.



## **Cuestionario de análisis de la competencia de emprendimiento digital para estudiantes universitarios**

**GONZÁLEZ CALATAYUD, VÍCTOR**

*Universidad Miguel Hernández de Elche (España)*

**GARCÍA TUDELA, PEDRO ANTONIO**

**PRENDES ESPINOSA, MARÍA PAZ**

*Universidad de Murcia (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

El emprendimiento se establece como uno de los objetivos prioritarios y comunes a cualquier institución educativa europea (Prendes, Solano, González y Cerdán, 2020). Si a ello unimos el proceso de transformación digital que está viviendo la sociedad desde los años 90, se justifica el interés de los investigadores por el emprendimiento digital como una nueva oportunidad de desarrollo profesional y como una competencia necesaria de los estudiantes en tanto que futuros profesionales. Por tanto, la formación en emprendimiento digital se erige como una necesidad incuestionable, siendo este el objeto de estudio del proyecto de investigación “EmDigital: competencias para el emprendimiento digital de los estudiantes universitarios” (Ref. 20962/PI/18), financiado por la Fundación Séneca, Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia (España).

Analizando este tema desde una perspectiva educativa, es necesario tomar como punto de partida la enseñanza y evaluación por competencias. La OCDE propone una lista de ocho competencias clave para la formación del ciudadano del siglo XXI, siendo una de ellas la de emprendimiento y otra la competencia digital (Comisión Europea, 2006). La unión de ambas sustenta el problema de investigación del proyecto EmDigital: ¿cómo es la competencia de emprendimiento digital de los estudiantes universitarios?, ¿y cómo podría influir en su futuro profesional? A partir de estas preguntas de investigación, se concretan los siguientes objetivos generales:

- Analizar las competencias de emprendimiento digital del alumnado de último curso de grado en las Universidades públicas de la Región de Murcia.
- Conocer las claves del éxito de emprendedores digitales a partir del análisis de las competencias y estrategias que estos movilizan para la concreción y consecución eficaz de sus proyectos empresariales.
- Diseñar, implementar y evaluar un plan de formación orientado al desarrollo de la competencia de emprendimiento y digital en los alumnos universitarios de grado.
- Desarrollar un modelo de emprendimiento digital en torno al cual articular recomendaciones institucionales, formativas y personales relacionados con los procesos de mejora para el desarrollo profesional de nuestros titulados universitarios.

## Metodología

El proyecto de investigación se enmarca en un enfoque no experimental y una metodología mixta, puesto que se contempla el uso de técnicas cualitativas (análisis de buenas prácticas y entrevistas) y cuantitativas (encuesta).

La etapa cualitativa comprende dos tareas. La primera consiste en el diseño de un modelo de emprendimiento digital partiendo de dos modelos europeos de referencia (modelo EntreComp y modelo DigComp) a través de las siguientes cuatro fases: análisis documental, grupo focal, juicio de expertos a través del método Delphi y un último grupo focal.

La segunda tarea cualitativa es el análisis de las claves de éxito de iniciativas de emprendimiento digital. Concretamente, se ha aplicado una entrevista semiestructurada (validada por juicio de expertos) a una muestra compuesta por 20 emprendedores de éxito. Para el análisis de estas entrevistas se ha utilizado el programa informático NVivo.

Por otro lado, para desarrollar la parte cuantitativa se ha diseñado un cuestionario, cuyo proceso de validación es el siguiente: grupo focal del equipo de investigación, juicio de expertos (8 investigadores externos), 19 entrevistas cognitivas a estudiantes de último curso de grado y estudio piloto. A través del pilotaje se ha analizado la fiabilidad del instrumento en su conjunto, simetría, curtosis y análisis factorial exploratorio.

## Resultados y conclusiones

La primera fase del proyecto se encuentra finalizada, la cual está compuesta por el diseño del modelo EmDigital, el análisis de las claves de éxito de emprendedores digitales y el diseño y validación del cuestionario descrito en sus cuatro fases.

En relación al modelo EmDigital, debemos destacar que está formado por 4 dimensiones, 15 subcompetencias y 45 indicadores (García-Tudela et al., 2019). En la Figura 1 se expone el diagrama del modelo a partir del que se presentan los principales elementos del mismo. Por otro lado, los indicadores de las subcompetencias están disponibles en un diagrama interactivo en la web del proyecto (Figura 1. Diagrama del modelo EmDigital [www.um.es/emdigital](http://www.um.es/emdigital)).

A partir de este modelo EmDigital se ha diseñado y validado el cuestionario, sobre el cual se centrará esta comunicación. El cuestionario se estructura en torno a las 4 dimensiones del modelo EmDigital (identificación de oportunidades, planificación de la acción, implementación y colaboración y gestión y seguridad). Además, incluye una primera sección de información sociodemográfica para analizar en profundidad las necesidades formativas en torno al emprendimiento digital según diferentes variables.

En la siguiente fase del proyecto se van a analizar los datos de una muestra representativa y aleatorizada de estudiantes universitarios y se diseñará un curso abierto y masivo (MOOC) para promover la formación en competencias de emprendimiento de los estudiantes universitarios de la Región de Murcia, con los cuales se evaluará el curso.

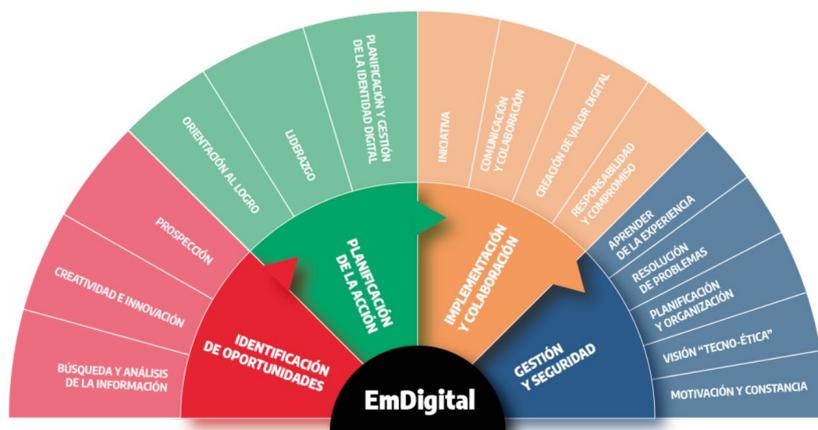


Figura 1. Diagrama del modelo EmDigital

## Referencias bibliográficas

- Comisión Europea (2006). Recomendación del parlamento europeo y del consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea. Recuperado de <https://bit.ly/2LTStUX>
- García-Tudela, P. A., Solano-Fernández, I. M., & Prendes-Espinosa, M. P. (2019). Modelo EmDigital de emprendimiento digital: Fase de diseño y concreción de indicadores competenciales. En J. A. Marín, G. Gómez, M. Ramos, & N. Campos (Eds.), *Inclusión, Tecnología y Sociedad: investigación e innovación en educación* (pp. 1003-1012). España: Dykinson.
- Prendes, M. P., Solano, I. M., González, J., & Cerdán, F. (2020). Competencia de emprendimiento en educación secundaria: percepción del profesorado sobre el estado actual y las posibilidades futuras en el contexto europeo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72(2), 153-172. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.67626>



# Democracia radical y construcción de una educación alternativa

BELAVI, GUILLERMINA

*Universidad Autónoma de Madrid (España)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

El pluralismo agonista o democracia radical (Laclau y Mouffe, 1987) es una teoría con mucha repercusión en la investigación educativa de los últimos años. En sus postulados básicos, sostiene que una democracia radical debe multiplicar los espacios en los que las relaciones de poder y hegemonía se abren a la contestación democrática. El móvil de actuación en estos espacios democráticos no es la intención de llegar a acuerdos racionales, sino la emoción que moviliza la creencia en un ideal político. Es una propuesta alternativa a la democracia liberal y a la democracia deliberativa. Sostiene que el único consenso que existe es sobre el respeto de la libertad y de la igualdad básicas, pero todo el resto son disputas, pues hay conflicto en torno a cómo deben interpretarse y cómo deben realizarse estos valores. El conflicto, por lo tanto, es parte de la democracia y el antagonismo es inherente a las relaciones humanas (Mouffe, 2016).

Claudia Ruitenberg (Ruitenberg, 2009, 2018) es, hoy en día, la autora más influyente en la reflexión sobre la educación democrática desde este paradigma. En uno de sus principales artículos (Ruitenberg, 2009) plantea que, para ajustarse a una democracia radical, la educación debería cumplir tres postulados: educar en las emociones políticas, trabajar en comprender la diferencia entre lo moral y lo político y, por último, despertar conciencia acerca de los proyectos políticos históricos y contemporáneos de la “izquierda” y la “derecha”.

En los últimos años, la investigación educativa también dio lugar a numerosos estudios sobre democracia radical y educación democrática que sirven a nuestra investigación. Las perspectivas son múltiples: algunos se apoyan en esta teoría para refutar el peso hegemónico de otros modelos de democracia en la educación (Backer, 2017; McDonnell, 2016). Otros se centran en el populismo en educación (Mårdh y Tryggvason, 2017), en la articulación política para la disputa de hegemonías (Snir, 2017), en el pluralismo agonista como modo de defender la educación pública (Abowitz, 2018) o en comprender del compromiso docente desde este punto de vista (Hammersley-Fletcher et al., 2017).

Estas investigaciones sugieren que se puede educar en democracia desde modelos diferentes de los hegemónicos, pero, sobre todo, nos advierten acerca de la importancia de modelos alternativos de democracia para construir una educación a medida de su comunidad y en beneficio de los marginados. En este contexto, el objetivo de este estudio es comprender el proceso de institucionalización de una educación alternativa desde el punto de vista del pluralismo agonista.

## Metodología

A fin de cumplir con el objetivo de investigación se realizó un estudio etnográfico en un centro público de educación primaria ubicado en el barrio de Entrevías, en el distrito madrileño de Vallecas. El centro tiene un alto índice de estudiantes de cultura gitana y algunas de las familias de niños y niñas tienen un nivel sociocultural muy bajo, empleos precarios y economía de supervivencia. El trabajo de campo se realizó durante el curso lectivo 2018-2019. La estancia inició tras contactar y solicitar permiso al claustro docente; duró aproximadamente dos meses. La información se recogió mediante observación participante, entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos.

Se observaron clases de grado, reuniones de profesorado, recreos, actividades extraescolares, visitas a la ciudad y seminarios de formación docente. Se entrevistaron familias (padres y, sobre todo, madres), personal del equipo directivo, docentes y no docentes. La información se analizó a la par que sucedía el trabajo de campo, de manera que permitió mejorar guías de observación, considerar nuevos aspectos y, en general, mejorar la recogida de datos. Finalizada la estancia, se redactó el informe de campo. Los resultados fueron validados y luego, a pedido del equipo directivo, se presentaron al claustro y a algunas familias del centro.

## Resultados y conclusiones

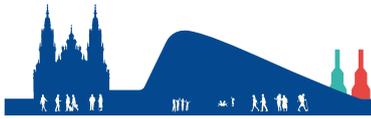
En los últimos años, una escuela que era considerada gueto debido a su alto índice de población de cultura gitana revertió la tendencia de las escuelas guetos (casi condenadas a disminuir su población general y a mantener o acrecentar la población con determinadas características socioculturales o económicas) y logró aumentar su matrícula atrayendo población de características muy diferentes. En este proceso no perdió población de cultura gitana, sino que, por el contrario, valorizó esta cultura, adaptando su funcionamiento a las características y deseos de aprendizaje de sus niños y niñas. Este logro es producto de un grupo de docentes que comparten ideas similares sobre una educación alternativa y que estaba dispuesto a llevarlas a cabo.

A través de distintas iniciativas (creación de una asociación, acuerdo sobre continuidad de métodos de trabajo a través de los distintos grados, compromiso directivo, etc.), este grupo de docentes aplicó metodologías alternativas de enseñanza/aprendizaje y, sobre todo, propuso y difundió un modelo distinto de entender la educación pública y defenderla. A través de estas iniciativas ganó fuerza. En lenguaje del pluralismo agonista, disputó hegemonías educativas muy arraigadas en nuestra sociedad. La consecuencia fue la institucionalización progresiva (a partir del Proyecto educativo, las PGA, etc.) de un modelo alternativo de educación que atrae nuevas familias, pone en valor la cultura gitana y crea una educación inclusiva y democrática que resulta ejemplar.

## Referencias bibliográficas

- Abowitz, K. K. (2018). The war on public education: Agonist democracy and the fight for schools as public things. *Philosophical Inquiry in Education*, 25(1), 1-15. <https://doi.org/10.7202/1070712ar>
- Backer, D. I. (2017). The critique of deliberative discussion. A response to "Education for deliberative democracy: a typology of classroom discussions". *Democracy & Education*, 25(1), Artículo 9.
- Hammersley-Fletcher, L., Clarke, M., & McManus, V. (2017). Agonistic democracy and passionate professional development in teacher-leaders. *Cambridge Journal of Education*, 48(5), 591-606.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Editorial Letra E.
- Mårdh, A., & Tryggvason, Á. (2017). Democratic education in the mode of populism. *Studies in Philosophy and Education*, 36(6), 601-613. <https://doi.org/10.1007/s11217-017-9564-5>
- Mouffe, C. (2016). *El retorno de lo político*. Buenos Aires: Paidós.
- McDonnell, J. (2016). Is it 'all about having an opinion'? Challenging the dominance of rationality and cognition in democratic education via research in a gallery setting. *The International Journal of Art & Design Education*, 37(2), 233-243. <https://doi.org/10.1111/jade.12107>

- Ruitenbergh, C. (2009). Educating political adversaries: Chantal Mouffe and radical democratic citizenship education. *Studies in Philosophy and Education*, 28(3), 269-281. <https://doi.org/10.1007/s11217-008-9122-2>
- Ruitenbergh, C. (2018). Learning to be difficult: civic education and intransigent indignation. *On\_education Journal for Research and Debate*, 1(1), 1-4. [http://doi.org/10.17899/on\\_ed.2018.1.5](http://doi.org/10.17899/on_ed.2018.1.5)
- Snir, I. (2017). Education and articulation: Laclau and Mouffe's radical democracy in school. *Ethics and Education*, 12(3), 351-363. <https://doi.org/10.1080/17449642.2017.1356680>



## **Entornos parentales, escuelas y grupos de Whatsapp. Construcción del corpus empírico y estrategias de análisis**

**OLMOS, ALICIA**

*Universidad Provincial de Córdoba (Argentina)*

**CERUTTI, GABRIEL**

**BONO, JUAN PABLO**

*Universidad Tecnológica Nacional (Argentina)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

El presente artículo presenta algunos avances de un trabajo de investigación de carácter exploratorio, que se propone analizar los modos en que las familias –entornos parentales– construyen sentidos y representaciones acerca de la experiencia escolar en los grupos de WhatsApp constituidos para ayudar en las trayectorias de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Más específicamente, interesa explicar cómo se ha ido construyendo el corpus empírico sobre el cual se producirá el análisis e interpretación de la información producida en torno a las prácticas comunicacionales de grupos WhatsApp conformados por entornos parentales de estudiantes de nivel inicial, primario y secundario de escuelas de la ciudad de Córdoba, durante el año lectivo 2020.

A partir de los avances de las tecnologías de la comunicación desde las que se han generado las redes sociales y algunas aplicaciones, se ha modificado sustancialmente la forma de interactuar entre las familias/entornos parentales y las escuelas. En el amplio panorama de aplicaciones, WhatsApp aparece como un dispositivo privilegiado, a partir del cual se producen discursos sobre las prácticas escolares. El trabajo de investigación que enmarca este escrito<sup>1</sup> se propone analizar los modos en que las familias/entornos parentales construyen sentidos y representaciones acerca de la experiencia escolar en los grupos de WhatsApp constituidos para ayudar en las trayectorias de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Los objetivos principales planteados en este estudio son, por un lado, reconocer modos de narrar la experiencia escolar que circulan en los grupos WhatsApp de los entornos parentales de niños y adolescentes. Por otro lado, distinguir modalidades de vinculación escuela/familia y familia/familia en las comunicaciones de los grupos de WhatsApp de familiares de estudiantes de escuelas de educación obligatoria en la ciudad de Córdoba.

Para ello hemos diseñado un recorrido metodológico que combinará estrategias tanto de corte cuantitativo como cualitativo. A tales fines, se ha construido un corpus de investigación perteneciente a grupos WhatsApp conformados por entornos parentales de estudiantes de nivel inicial, primario y secundario de escuelas de Córdoba, cuyas actividades se han desarrollado durante el año lectivo 2020.

<sup>1</sup> Proyecto de investigación Discursos sobre las escuelas en los grupos de WhatsApp. La palabra de las familias, Facultad de Educación y Salud, de la Universidad Provincial de Córdoba, financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba, República Argentina.

En este contexto conversacional, uno de nuestros desafíos es justamente la cuestión metodológica, puesto que es necesario tomar decisiones, encontrar o elaborar las herramientas para construir el corpus empírico y analizarlo. Este artículo comenta cuáles han sido algunas de esas decisiones y cómo las estamos implementando.

## Metodología

Se trabajó en el análisis de grupos de WhatsApp, en el ámbito de escuelas de nivel inicial, primario y secundario de la provincia de Córdoba, durante 2020.

Se realizó una actividad exploratoria, para identificar herramientas que dieran soporte al análisis de los contenidos en grupos de WhatsApp<sup>1</sup>. Se buscó, en esta primera instancia, apoyo en herramientas de acceso libre y baja curva de aprendizaje, para cotejar dichos resultados con las preguntas establecidas en la presente investigación.

Una de las primeras tareas, ha sido indagar las maneras en que se pudiera construir el corpus empírico en un documento que respetara el discurso vertido por los integrantes de los grupos. La misma aplicación da la posibilidad de exportar las interacciones dialógicas en un hipertexto, en el que se adjuntan imágenes y audios, lo cual facilita la reconfiguración de las conversaciones.

En un primer sondeo exploratorio, para lograr una descripción de carácter cuantitativo, se definió el análisis de grupos de WhatsApp con intervalos de tiempo de 3 meses.

Se estableció la utilización de la aplicación Chat Analyzer for Whatsapp<sup>2</sup> para obtener reportes en términos de días de mayor actividad, palabras más utilizadas en las comunicaciones, horarios de mayor actividad, entre otros aspectos.

## Resultados y conclusiones

Se analizaron grupos de Whatsapp, ordenados en dos categorías, los grupos institucionales (dentro de los miembros del grupo se encuentran docentes y directivos además de las familias) y los grupos no institucionales (están conformados solamente por las familias).

Se seleccionó una muestra de este último grupo, en el periodo octubre-noviembre 2020, del cual se observa uso de palabras desde 500 en aquel de mayor cantidad a 2 palabras en el menor de los casos.

En relación a los días de la semana, el 65 % de la actividad se produjo lunes y martes, disminuyendo hacia el viernes. No se advierte actividad los días sábado y domingo.

La actividad por horarios del día, evidencia inicio a partir de las 7:00 am, con un pico de diálogos a las 10:00 am.

La palabra más utilizada por los participantes fue gracias, seguida por clase, adjunto, archivo, hola, profe y seño, entre otras.

El análisis identificó el uso de íconos (denominados emojis), siendo el que corresponde a “por favor” el más utilizado, seguido de “pulgar arriba”, “duda”, “me equivoqué”. Se advierte que dos personas, concentran el 41 % de uso de todos los emojis usados.

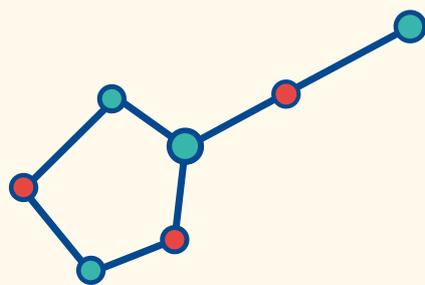
## Referencias bibliográficas

Abdulsadek, H. (2020). The impact of whatsapp utilization patterns among mass communication students of saudi and bahraini universities for academic purposes. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 9(1), 507-519.

<sup>1</sup> <https://faq.whatsapp.com/android/chats/how-to-save-your-chat-history/?lang=ca>

<sup>3</sup> <https://play.google.com/store/apps/details?id=dev.scarinci.chatanalyzer>

- Annamalai, N. (2019). Using whatsapp to extend learning in a blended classroom environment. *Teaching English with Technology*, 19(1), 3-20.
- Ardil, A. (2016). *El lenguaje no verbal. Claves culturales para la competencia comunicativa e intercultural* [Trabajo fin de máster].
- Bouhnik, D, & Dshen, M. (2014). WhatsApp Goes to School: Mobile Instant Messaging between Teachers and Students. *Journal of Information Technology Education: Research*, 13, 217-231.
- Cetinkaya, L. (2017). The Impact of Whatsapp Use on Success in Education Process. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(7), 59-74.
- Emojipedia. (2017). *Emojipedia.com. Unicode Versión 10.0*.
- Gallardo Echenique, E. E. (2014). *An Investigation of the Social and Academic Uses of Digital Technology by University Students* (Tesis doctoral).
- Montenegro, D., & Hermenegildo, E. (2018). Características del uso de emojis en la comunicación por el chat de WhatsApp. *Hamut'ay*, 5(1), 36-52.
- Reeves, A., Alkhalaf, S., & Amasha, M. (2019). WhatsApp as an Educational Support Tool in a Saudi University. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 10(8), 394-401.



# Línea 1

**PÓSTERES**





## Redes sociales y bienestar psicológico en alumnado universitario

GILES PÉREZ, MARÍA FERNANDA  
CUBO DELGADO, SIXTO

*Universidad de Extremadura (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

La aparición de Internet y la posibilidad de mantener relaciones sociales a distancia a través de las llamadas redes sociales o sitios de redes sociales (SNS, por sus siglas en inglés) han creado nuevos patrones de relaciones; nuevas formas de comunicación interpersonal y nuevos contextos (online) donde se produce dicha comunicación. Según el último informe de la agencia We are Social (2019) sólo en España se calculan en 28 millones los usuarios activos en redes sociales. Las tecnologías de la comunicación y el uso de redes sociales online generan, a su vez, ingentes cantidades de datos que están cambiando nuestra concepción del mundo y generando nuevas situaciones, dinámicas y potenciales problemas. Las personas pasan cada vez más tiempo utilizando dispositivos electrónicos (ordenadores portátiles, teléfonos móviles) proporcionando vastas cantidades de información que pueden ser usados en algoritmos de predicción (Ng, 2018). Ya no se habla únicamente de bullying, sino también de cyberbullying. Debido a la enorme importancia de estos espacios online, surgen nuevos interrogantes a los que buscar darles respuesta, como la relación que el uso de las redes sociales pueda tener con el bienestar psicológico, siendo esta relación el foco de nuestro estudio.

Así, el objetivo de esta investigación es conocer el impacto e influencia que el uso de las redes sociales puede tener en la población, en especial la universitaria. El interés del estudio se centra en analizar la relación entre la frecuencia de uso de las redes sociales y el bienestar psicológico, y en conocer la naturaleza y dirección de esta hipotética relación.

Se parte de la no existencia de una relación significativa entre la frecuencia de uso de las redes sociales y el bienestar psicológico, tal y como éste es medido en esta investigación.

Existen varias investigaciones referentes a los problemas que conlleva el uso masivo de las redes sociales entre ellas se puede destacar, *La Royal Society for Public Health*, o *RSPH* (2017), publicaba no hace mucho un inquietante informe en el que afirman que el exceso de uso de las redes sociales tiene un enlace claro con dos grandes males de nuestro tiempo: la ansiedad y la depresión, concluyendo así que existe evidencia del potencial problemático del uso de las redes sociales (Kesici & Sahin, 2010; Kittinger, Correia, & Irons, 2012).

### Metodología

El estudio se desarrolla a través de una metodología descriptiva, con el objetivo de probar la relación entre la frecuencia de uso de las redes sociales y el bienestar psicológico.

Para la primera variable se creó un cuestionario *ad hoc* en forma de encuesta que fue validado por un panel de 10 expertos y con un índice de fiabilidad interna según Alfa de Cronbach de .65. Para la segunda variable se utilizó el cuestionario GHQ-12, instrumento ampliamente utilizado como encuesta y cribado de salud mental (McDowell, 2006).

La muestra empleada consta de 797 sujetos ( $n=797$ ) de las universidades de Extremadura y Salamanca. El tipo de muestreo no probabilístico, de tipo intencional, en el que se han utilizado agrupaciones naturales para facilitar el acceso.

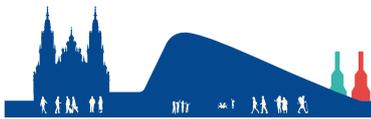
## Resultados y conclusiones

Encontramos un índice de correlación de Spearman ( $r=.064$ ) no significativo ( $p=.071$ ), por lo que no podemos concluir que exista una relación entre la frecuencia de uso de redes sociales y el bienestar psicológico tal y como es medido por el GHQ-12.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el estudio se desprende que ambas variables medidas no siguen un patrón lineal en su distribución conjunta, Desde una perspectiva más conceptual, los resultados de nuestro estudio indican que el uso y frecuencia que los jóvenes universitarios realizan de las redes sociales no se encuentra relacionado con su nivel de ansiedad/depresión y/o disfunción social, dos de los factores que han sido propuestos como parte de la estructura factorial del GHQ-12 (Werneke, Goldberg, Yalcin, & Üstün, 2000).

## Referencias bibliográficas

- Kesici, S., & Sahin, I. (2010). Turkish adaptation study of Internet addiction scale. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13(2), 185-189. doi:10.1089/cyber.2009.0067
- Kittinger, R., Correia, C. J., & Irons, J. G. (2012). Relationship between Facebook use and problematic Internet use among college students. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(6), 324-327. doi: 10.1089/cyber.2010.0410
- McDowell, I. (2006). *Measuring Health – a guide to rating scales and questionnaires*. New York: Oxford.
- Ng, A. (2018). *Machine Learning Yearning: Technical strategy for AI engineers, in the era of deep learning*. Recuperado de [https://storage.googleapis.com/kaggle-forum-message-attachments/693524/14574/ML\\_book.pdf](https://storage.googleapis.com/kaggle-forum-message-attachments/693524/14574/ML_book.pdf)
- Royal Society for Public Health. (2017). *Statusofmind: Social media and Young people's mental health and wellbeing*. London: Royal Society for Public Health.
- We are social (24 de noviembre, 2019). Recuperado de <https://wearesocial.com/es/digital-2019-espana>
- Werneke, U., Goldberg, D. P., Yalcin, I., & Üstün, B. T. (2000). The stability of the factor structure of the General Health Questionnaire. *Psychological Medicine*, 30(4), 823-829.



## **Factores condicionantes del acoso escolar y el ciberacoso en dos centros educativos**

**VERDUGO-CASTRO, SONIA**  
**SÁNCHEZ-GÓMEZ, M.<sup>ª</sup> CRUZ**  
**GARCÍA-HOLGADO, ALICIA**

*Universidad de Salamanca (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Olweus (1974) comenzó a estudiar el maltrato entre iguales en el ámbito escolar en 1973 y desde entonces esta cuestión ha preocupado a todos y se han desarrollado programas de prevención e intervención (Garaigordobil, 2011).

La OMS (2003) reveló que el 24 % de la población de 15 años ha sufrido acoso escolar. Por su parte, entre un 40 % y un 55 % de los niños de los centros educativos son víctimas, agresores o espectadores (Garaigordobil, 2011). También Garaigordobil (2011) indica que entre el 3 % y el 10 % de la población escolar ha sufrido acoso escolar en algún momento. El objetivo perseguido en la investigación fue conocer la posible existencia de casos de acoso escolar y ciberbullying –ciberacoso– en centros educativos de una zona deprimida de Valladolid (España).

Para lograr dicho objetivo se persiguió como objetivo específico estudiar si los casos existentes estaban vinculados a motivos familiares, rasgos de la personalidad como la timidez, su actitud empática, y también a la postura del profesorado. Así como detectar la relación entre la etnia y la raza con ser agresor o víctima de acoso escolar y ciberacoso.

- Para desarrollar el estudio cuantitativo se establecieron como hipótesis:
- Ser víctima de acoso escolar tiene relación con la etnia y/o raza de la persona.
- Ser acosador en el ambiente escolar tiene relación significativa con la etnia y/o raza del agresor.
- Sufrir ciberbullying tiene vinculación con haber nacido en España o fuera de España.
- Haber cometido ciberbullying tiene una relación directa con la etnia y/o raza de la persona agresora.
- Cometer acoso escolar tiene relación con el sexo del alumno.
- Ejercer acoso escolar y el grado de timidez o extroversión del alumno tienen relación.

### **Metodología**

Se llevó a cabo durante 2016 un estudio cuantitativo (Martín & Sánchez, 2014), utilizando el cuestionario del estudio de Save the Children (Calmaestra et al., 2016) basado en una muestra de 148 alumnos de centros educativos de la localidad de Valladolid (España). La población diana fue un grupo de 148 alumnos con edades comprendidas

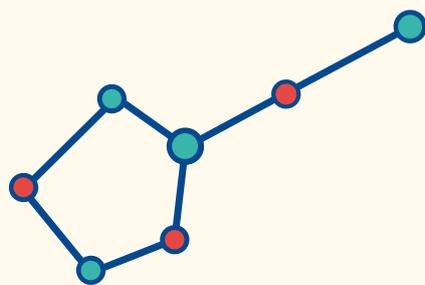
entre los 10 años y los 18 años y pertenecían a 5.º de primaria, de 1.º de la ESO a 4.º ESO y 1.º de Bachillerato. Entre las variables medidas estaban las relativas al trato y confianza con la familia, relación con el profesorado, timidez, empatía, además de las preguntas vinculadas al propio acoso y ciberacoso y a los datos sociodemográficos de la persona. El cuestionario se pasó al alumnado participante, de forma individual, tratando con confidencialidad y anonimato su identificación. El enfoque del estudio fue cuantitativo. Se identificaron las frecuencias de las variables estudiadas y se llevó a cabo el contraste de hipótesis. En el estudio se ha asumido un error muestral del 5 % máximo, con un nivel de confianza de 95 %, tal y como se aplica en las Ciencias Sociales.

## Resultados y conclusiones

Con un nivel de confianza del 99.73 % haber sido víctima de acoso escolar en los centros del estudio y ser payo/a, de etnia gitana o inmigrante tienen relación. Con un 98.13 % de nivel de confianza el sexo de la persona y haber hecho bullying a otra persona siendo alumno/a de los centros estudiados son dos variables vinculadas. Por otro lado, en estos centros haber hecho bullying y ser payo/a, gitano/a o inmigrante son dos variables relacionadas con un nivel de confianza del 99.74 %. Con un nivel de confianza del 98.23 % haber sufrido ciberbullying siendo estudiante de alguno de estos centros y haber nacido en España o fuera tienen relación, ya que de 131 personas naturales de España han sufrido ciberbullying 5 y de 17 que han nacido fuera de España lo han sufrido 3. En este estudio las personas que provienen de fuera de España son mayoría cuando se hace referencia a ser víctimas de ciberbullying. Desde el estudio en estos centros educativos, haber hecho ciberbullying al 100 % de confianza tiene relación con ser payo/a, gitano/a o inmigrantes. Y finalmente, con un nivel de confianza del 94.43 % haber acosado a otro/a compañero/a y ser tímido/a son dos variables relacionadas.

## Referencias bibliográficas

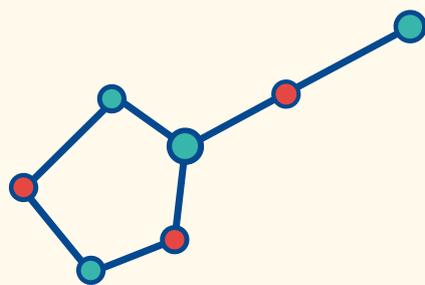
- Calmaestra, J., Escorial, A., García, P., Del Moral, C., Perazzo, C., Sastre, A., & Ubrich, T. (2016). *Yo a eso no juego: Bullying y Cyberbullying en la infancia*. Save the Children. Recuperado de [https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo\\_a\\_eso\\_no\\_juego.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf)
- Garaigordobil, M. (2011). Bullying y cyberbullying: Conceptualización, prevalencia y evaluación. *FOCAD Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos*, 2.
- Martín, A. V., & Sánchez, M. C. (2014). Predictive model of the intention to adopt blended learning in a university setting. *Universitas Psychologica*, 13(2), 601-614. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.mpia>
- Olweus, D. (1974). *Personality factors and aggression: With special reference to violence within the peer group*. The Hague: Mouton Press.



## Línea 2

La educación ante el desafío de la diversidad y la inclusión social. Perspectivas transculturales e interculturales





# Línea 2

## **SIMPOSIOS**





# Atención a la diversidad y educación inclusiva en la universidad española: políticas, discursos y experiencias

GARCÍA-CANO TORRICO, MARÍA (COORD.)

*Universidad de Córdoba (España)*

## Descripción del simposio

La atención educativa a la diversidad para la equidad y la inclusión es un objetivo político en la Unión Europea del que participan las instituciones universitarias. En el contexto internacional encontramos referentes de signo muy distinto que han impulsado, con más o menos éxito, la institucionalización de dichas políticas. Las universidades estadounidenses, por ejemplo, dan muestra de políticas de acción positiva para minorías étnicas racializadas (American Association of Colleges and Universities [AAC&U], 2015), mientras que en Latinoamérica han progresado las universidades interculturales, más preocupadas por la formación académica culturalmente pertinente en términos étnicos, lingüísticos o culturales (Guilherme & Dietz, 2017). A pesar de estos avances, el debate sigue abierto; y España lo ha hecho con fuerza desde la transformación experimentada a partir del Espacio Europeo de Educación Superior, al que se le reclama no sólo posibilitar el acceso de colectivos tradicionalmente infrarrepresentados sino, además, responder a las necesidades personales, profesionales y sociales de todos, promoviendo la participación y el logro y creando entornos de aprendizaje equitativos (Owen, 2009).

El propósito de este simposio es analizar desde distintos ejes y colectivos el alcance y significado de las políticas y discursos sobre diversidad e inclusión en la universidad española. Trabajos en este sentido han sido ampliamente desarrollados en la literatura nacional para otras etapas educativas (sobre todo con alumnado con discapacidad, migrante o de etnia gitana), pero no así en el contexto de la enseñanza de educación superior donde apenas comenzamos a explorar políticas, dispositivos formativos y servicios, así como prácticas docentes y discursos de estudiantes y profesorado. Los ejemplos que tenemos corresponden la mayoría de las veces al binomio inclusión y discapacidad, de máxima utilidad, aunque parciales en este planteamiento (de interés al respecto son trabajos como Benet-Gil, 2019; Dovigo & Casanova, 2017; Márquez-Vázquez, 2019; Santos Rego, 2016). Es oportuno, por tanto, ampliar el marco analítico para hacer propuestas de institucionalización holísticas, contextualizadas y comprometidas en el tiempo.

El objetivo del simposio es mostrar desde un análisis que contemple la pluralidad de actores el debate sobre qué significa institucionalizar la atención educativa a la diversidad y educación inclusiva en el espacio de educación superior (desarrollado en profundidad en la investigación financiada “Atención a la diversidad y educación inclusiva en la universidad. Diagnóstico y evaluación de indicadores de institucionalización” (I+D EDU2017-82862-R, 2018-2021).

Para ello, la primera ponencia, presenta los resultados de investigación que dan cuenta de las concepciones de política universitaria sobre atención a la diversidad que sostienen los documentos institucionales. Se analiza la

documentación generada por las universidades en esta materia y da claves sobre cuáles son los colectivos, ejes de diversidad/ desigualdad y problematización que sostienen las políticas y actuaciones universitarias.

La segunda ponencia trabaja con los discursos del personal universitario —profesorado y de administración y servicios— para dar cuenta de sus concepciones sobre diversidad y educación inclusiva. Estos nos permitirán identificar, según el personal entrevistado, cuáles son las necesidades identificadas sobre las que recaen las políticas y actuaciones en esta materia.

La tercera ponencia, y desde una panorámica complementaria con la anterior, presenta los principales resultados de la exploración a estudiantes sobre sus concepciones, creencias y experiencias. Los resultados de un total de 2.553 cuestionarios de ocho universidades del estado español servirán para analizar las voces de la comunidad estudiantil.

La cuarta y última ponencia del simposio tomará como caso de análisis el estudio de trayectorias exitosas de estudiantes gitanas en la universidad y muestra sus discursos explorando las concepciones sobre diversidad, valoración sobre las acciones de la institución universitaria con relación al colectivo gitano, identificando necesidades, así como las propuestas sobre educación inclusiva que hacen desde su posición de género e identidad étnica.

La mirada analítica múltiple hacia las políticas, los discursos del profesorado, concepciones, creencias de estudiantes y experiencias de estudiantes gitanas universitarias que propone este simposio nos permitirá valorar los avances y debilidades de proyectos que aspiran a institucionalizar de forma global e integral la atención a la diversidad en la universidad española. Ejercicio imprescindible para la generación de propuestas educativas efectivas.

## Referencias bibliográficas

- American Association of Colleges and Universities. (2015). *Committing to equity and inclusive excellence*. Washington DC: Autor. Recuperado de <http://www.aacu.org/sites/default/files/CommittingtoEquityInclusiveExcellence.pdf>
- Benet-Gil, A. (2019). *Construyendo una universidad inclusiva intercultural*. Tesis doctoral, Universitat Jaume I. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/666682>
- Dovigo, F., & Casanova, L. (2017). *Good practices for equity and inclusion in higher education*. Bergamo: University of Bergamo. Recuperado de <https://goo.gl/GWVm1b>
- Guilherme, M., & Dietz, G. (2017). Winds of the South: Intercultural university models for the 21<sup>st</sup> century. *Arts and Humanities in Higher Education*, 16(1), 17-16.
- Márquez-Vázquez, C. (2019). *¿Avanzamos hacia universidades inclusivas? De la retórica a los hechos*. Madrid: Dykinson
- Owen, D. S. (2009). Privileged Social Identities and Diversity Leadership in Higher Education. *Review of Higher Education*, 32(2), 185-207.
- Unión Europea (2011). *Manual de legislación europea contra la discriminación*. Luxemburgo: Unión Europea.
- Santos Rego, M. A. (2016). *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e innovación en la universidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.

## PONENCIA 1

# Las universidades frente a la encrucijada de la diversidad: una revisión de las políticas de inclusión educativa

**MÁRQUEZ LEPE, ESTHER**

*Universidad de Sevilla (España)*

**JIMÉNEZ RODRIGO, MARÍA LUISA**

*Universidad de Granada (España)*

**TRABAJO JARILLO, ELENA**

*Universidad de Sevilla (España)*

### Descripción general y objetivos

En las últimas décadas se ha producido una notable expansión del sistema universitario, que ha ido acompañada de una diversificación del perfil de estudiantes en función del género, la edad y la clase social. Sin embargo, esta diversificación del estudiantado universitario no ha ido acompañada de una inclusión real en el acceso, desempeño y logro de estudios universitarios para determinados grupos sociales que se encuentran sistemáticamente infrarrepresentados y en condiciones más desfavorables. Este es el caso del estudiantado de bajo nivel socioeconómico, inmigrantes y minorías étnicas con menor nivel educativo, estudiantes con discapacidad, estudiantes no tradicionales (estudiantes mayores o con cualificaciones extranjeras) y mujeres en áreas masculinizadas (Rauhvargers, Deane, & Pauwels, 2009). Frente a esta situación, la inclusión educativa y a la atención a la diversidad constituyen un eje fundamental de la dimensión social de las universidades públicas, tal y como se ha definido en el Espacio Europeo de Educación Superior, con el objetivo de lograr una “educación superior de calidad para todas las personas” y la reducción de las desigualdades (Ariño, 2014).

En este sentido también se posiciona la UNESCO (2009). En una de sus recomendaciones, señala que las instituciones de enseñanza superior deben contribuir al desarrollo de sociedades inclusivas a través de actuaciones de naturaleza pro-activa, que se caractericen por:

1. Tener un carácter procesual.
2. Que incluyan la identificación y eliminación de barreras.
3. Que implique la presencia, participación y logro de todos los estudiantes.
4. Que ponga el énfasis en los grupos en riesgo de marginalización, exclusión o pobres resultados académicos.

Dicho con otras palabras, las Universidades deben contribuir a conseguir una sociedad inclusiva, lo que implica desarrollar mecanismos e instrumentos para que todas las personas se sientan valoradas, sus diferencias sean respetadas y sus necesidades básicas se cumplan para que puedan vivir en dignidad.

En esta comunicación nos planteamos como preguntas de investigación: ¿qué políticas específicas están desarrollando las universidades españolas para atender a la diversidad y facilitar la inclusión educativa?, ¿sobre qué colectivos y ejes de diversidad/desigualdad recaen los mayores esfuerzos? y ¿qué problemáticas son tratadas en las políticas de atención a la diversidad y la inclusión educativa universitaria? Para ello, realizaremos una revisión de las iniciativas desarrolladas por un conjunto de universidades públicas españolas en el abordaje de la diversidad y la inclusión educativa a partir del análisis de los documentos generados por estas organizaciones.

### Metodología

La metodología se sustenta en la investigación documental. Las universidades como organizaciones sociales generan un gran volumen de documentación en la que plasman sus prioridades políticas y medidas de actuación. En este trabajo nos centramos en el estudio de ocho universidades públicas participantes en el proyecto “Atención a la diversidad y educación inclusiva en la universidad. Diagnóstico y evaluación de indicadores de institucionalización”

(I+D EDU2017-82862-R, 2018-2021): Cádiz, Córdoba, Jaén, Sevilla, Pablo de Olavide, Valencia, Complutense de Madrid y Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Para la selección de los documentos se han seguido los siguientes criterios:

- 1) que estén referidos al diseño de planes, programas o proyectos.
- 2) centrados en el alumnado.
- 3) orientados de forma específica hacia un grupo o colectivo específico definido como “vulnerable” o de especial necesidad.
- 4) que se encuentren en vigor.
- 5) y cuya referencia y/o contenido esté publicado en las páginas web de las universidades o sea de fácil acceso a través de correo electrónico.

El análisis de los datos documentales se sustentó en el análisis de contenido temático en torno a dos categorías centrales:

- a) qué colectivo es definido como destinatario de la política.
- b) qué problemáticas son abordadas. Esta información fue codificada en Excel y analizada estadísticamente de forma descriptiva en SPSS.

## Resultados y conclusiones

Los casos analizados proporcionan un amplio repertorio de iniciativas y medidas de atención a la diversidad y la inclusión educativa de su alumnado. En términos generales, la diversidad funcional, la condición socioeconómica y la edad/ciclo vital son las características que concitan mayores esfuerzos inclusivos. A continuación, se sitúan, aunque de forman mucho más minoritaria, el origen migrante-extranjero y la lengua (distinguiendo situaciones muy diferentes, como la del alumnado internacional de intercambio o migrante refugiado).

Paradójicamente, el género recibe escasa atención en las políticas específicas hacia al alumnado, si bien se encuentra contenido en las políticas más amplias dirigidas a la comunidad universitaria. Pero son especialmente la condición étnica y la diversidad cultural junto con la diversidad afectivo-sexual o por identidad de género las situaciones menos abordadas en las políticas universitarias de inclusión. La atención a los distintos colectivos, no obstante, es variable en función de las distintas universidades, contemplando distintas problemáticas.

Los resultados evidencian la necesidad de abrir las políticas de inclusión educativa y atención a la diversidad hacia otros ejes de diferencia y de desigualdad, considerando además su interacción, para promover la incorporación de los perfiles más vulnerables e infrarrepresentados.

## Referencias bibliográficas

- Ariño, A. (2014). La dimensión social en la educación superior. *Revista de Sociología de la Educación*, 7(1), 17-41.
- Rauhvargers, A., Deane, C., & Pauwels, W. (2009). *Bologna Process Stocktaking Report 2009*. Recuperado de [https://eha.info/media.eha.info/file/20090326-27-Prague/61/0/BFUG\\_CZ\\_16\\_5.1a\\_stocktaking\\_final\\_594610.pdf](https://eha.info/media.eha.info/file/20090326-27-Prague/61/0/BFUG_CZ_16_5.1a_stocktaking_final_594610.pdf)
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre Políticas de inclusión en la educación*. París: UNESCO. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa)

## PONENCIA 2

# Discursos de profesorado y PAS sobre qué se entiende por atención a la diversidad y educación inclusiva

LLORET CATALÁ, CARMEN  
MARTÍNEZ-USARRALDE, MARÍA JESÚS  
*Universitat de València (España)*

### Descripción general y objetivos

En la actualidad cabe destacar que las instituciones de educación superior han puesto en marcha políticas y prácticas que han sido diseñadas y perfeccionadas bajo parámetros inclusivos y que son tenidas en cuenta a través de indicadores para su evaluación institucional.

La enseñanza y el aprendizaje (incluidos los currícula, los aspectos instruccionales y el diseño de evaluación) han de ser diseñados para crear experiencias de estudiantes orientadas más democráticamente (Blessinger, Hoffman, & Makhanya, 2018). El liderazgo inclusivo se convierte, en este sentido, en un factor clave para cultivar tales entornos educativos.

Romsa et al. (2018) sostienen cómo el aprendizaje inclusivo puede ser descrito como un proceso donde diversos individuos analizan colaborativamente problemas complejos que trascienden todo tipo de bordes, siendo de necesario abordaje en los campus de universidades insertos en una sociedad y mundo más amplios en los que la desigualdad y la opresión social existen (p. 42). Avanzan cómo las experiencias cooperativas animan a la comunicación interpersonal entre grupos de estudiantes que de otro modo no se comprometerían, preparándolos para una sociedad global diversa y extremadamente global.

Existe en el momento presente una profusión de investigaciones, informes y compilación de buenas prácticas que acreditan la presencia de elementos que han de constar en un análisis institucional que desee visibilizar, medir y acreditar las políticas acometidas de inclusión. Uno de los elementos claves se centra en el profesorado universitario: sus necesidades, sus expectativas, su capacidad de liderazgo y sus necesidades de formación respecto a la diversidad.

En este contexto, el objetivo de esta investigación se centra en explorar cuáles son las creencias, actitudes y conductas sociales en torno al concepto de diversidad del Personal Docente Investigador (PDI) y Personal de Administración y Servicios (PAS) en torno a la definición de diversidad en 8 universidades españolas.

### Metodología

Se diseña una investigación con procedimientos cualitativos dirigidos a la exploración en profundidad de las creencias, actitudes y conductas sociales en torno al concepto de diversidad del personal docente e investigador (PDI) y personal de administración y servicios (PAS) en un marco interpretativo.

En el estudio han participado ocho universidades españolas: la Universidad de Córdoba, la Universidad Nacional de Educación a Distancia, la Universidad de Valencia, la Universidad de Sevilla, la Universidad Pablo Olavide de Sevilla, la Universidad de Cádiz y la Universidad de Jaén. Para la selección de la muestra se ha aplicado un muestreo intencional atendiendo a la universidad, al género, a la macro área de conocimiento, el tiempo de permanencia en la institución y la estabilidad del puesto de trabajo. Se realizaron 17 entrevistas a PDI y 16 entrevistas a PAS de las ocho universidades.

Se diseñó una entrevista semiestructurada para PDI y una entrevista para PAS para explorar la concepción de diversidad, sus rasgos y evidencias. El análisis cualitativo de las 33 entrevistas se realizó con el *software* Maxqda 2018.2 a través de un análisis temático inductivo (Braun & Clarke, 2006) que posibilitó la emergencia de categorías atendiendo a las temáticas principales planteadas en la entrevista.

## Resultados y conclusiones

En cuanto al PDI, existe una gran homogeneidad en las percepciones acerca de la concepción de inclusión en las 8 universidades. Destacar que la mayoría de profesorado se identifica con una definición de diversidad entendida como diferencia. El profesorado detecta que la atención a la diversidad debe centrarse en el colectivo más vulnerable, el estudiantil y desde una óptica social, cultural-intercultural y de género. La diversidad funcional es la de mayor densidad posiblemente por tener más tradición en el ámbito de la atención a la diversidad. Resulta llamativo el equilibrio hallado entre dos percepciones contrapuestas: la del profesorado que no está preparado para abordar la diversidad frente a los que sí se sienten capacitados/as para ello. Demandan, como consecuencia de lo anterior, formación específica al respecto.

En cuanto al PAS, destacar que la mayoría perciben la diversidad basada en la diferencia. En su trabajo se encuentran mayoritariamente con alumnado con diversidad cultural y funcional, posiblemente porque son las más visibles. Al igual que en el colectivo de PDI, la diversidad funcional es la de mayor densidad. Como conclusiones destacamos que las políticas universitarias deberían ampliar el concepto de diversidades para que aglutine un mayor número de colectivos diversos y vulnerables.

## Referencias bibliográficas

- Blessinger, P., Hoffman, J., & Makhanya, M. (2018). Introduction to Perspectives on Diverse Student Identities in Higher Education. In J. Hoffman, P. Blessinger, & M. Makhanya (Ed.), *Perspectives on Diverse Student Identities in Higher Education: International Perspectives on Equity and Inclusion* (pp. 1-11). Bingley, United Kingdom: Emerald Publishing Limited.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Romsa, K., Romsa, B., Sackreiter, K., Hanson, J. M., Helling, M. K., & Sackreiter, H. A. (2019). High-Impact Inclusive Learning Organizations: Evidence-Based Strategies in Higher Education. In J. Hoffman, P. Blessinger, & M. Makhanya (Eds.), *Strategies for Facilitating Inclusive Campuses in Higher Education: International Perspectives on Equity and Inclusion (Innovations in Higher Education Teaching and Learning, Volume 17* (pp. 41-53). Bingley, United Kingdom: Emerald Publishing Limited.

## PONENCIA 3

# Discursos de estudiantes sobre la atención a la diversidad en la universidad

**GALLEGO NOCHE, BEATRIZ**  
**GOENECHEA PERMISÁN, CRISTINA**  
**VALERO FRANCO, CONCEPCIÓN**

*Universidad de Cádiz (España)*

### Descripción general y objetivos

Este trabajo se centra en la exploración de las creencias, actitudes y conductas del alumnado sobre la atención a la diversidad en el contexto universitario. Conocer la perspectiva de los y las estudiantes nos va a permitir diseñar, en un segundo momento, propuestas piloto de institucionalización de atención a la diversidad desde la realidad que perciben y vivencian traspasando, las actuaciones unilaterales teórico-académicas.

Esta exigencia de conocer los discursos de los actores que intervienen en el hecho que pretendemos investigar para a partir de ahí proponer actuaciones de institucionalización responde, a su vez, a una concepción de la investigación inclusiva (Lall, 2011; Nind, 2014, 2017; Parrilla, 2010). Pretendemos la generación de conocimientos desde las voces y con la participación de la comunidad. Se trata, como nos recuerda Martínez y Agüero (2018, p. 306), “de producir conocimientos para transformar la realidad, no para contemplarla imparcialmente ni para abultar los currícula de los investigadores”. Esta perspectiva, nos permitirá profundizar, desde la propia participación de las personas que intervienen en la investigación, en las dinámicas y las asignaciones que se producen en el contexto concreto, las interpretaciones y los significados, sus motivos, valores, creencias, y el modo en que toman cuerpo en determinadas prácticas, sujetas a transformación.

Para conocer la perspectiva concreta del alumnado se ha elaborado un cuestionario ad hoc, entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión. Esta ponencia se circunscribe a la información que arroja el cuestionario, y persigue responder, además de la exploración de las creencias, actitudes y prácticas inclusivas de los estudiantes, a la indagación de la medida en que estas sirven para predecir la identificación con grupos desaventajados (con características protegidas) y no desaventajados. Del mismo modo, es un objetivo específico de este trabajo, identificar la relación que determinadas variables tienen sobre la aplicación del enfoque inclusivo en las actuaciones académicas y no académicas de los estudiantes.

### Metodología

Se ha elaborado un cuestionario en torno a las siguientes dimensiones:

1. Variables sociodemográficas (10 ítems)
2. Creencias, actitudes y prácticas de atención a la diversidad en la Universidad (24 ítems)
3. Actitudes ideológicas (20 ítems)
4. Medida de personalidad (24 ítems)

Los ítems de las dimensiones 1 y 2 han sido elaborados por el equipo de investigación de la UCA revisando el trabajo de Lombardi et al. (2016). Los ítems de las dimensiones 3 y 4 se han seleccionado de la propuesta de Álvarez-Castillo, Corpas-Reina y Corpas-Reina (2016), que incluye varios instrumentos validados relacionados. Se establecen las dimensiones teóricas y el diseño de los ítems.

La validación del cuestionario se realiza, inicialmente, con una validación de contenido mediante el acuerdo interjueces (4 personas expertas en el ámbito conceptual de la atención a la diversidad y una con experiencia en el diseño de instrumentos) y los análisis de Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) e Índice de Validez de Contenido (IVC), calculados con el programa SPSS (v22).

Seleccionados los ítems de mayor índice, se realiza un pase piloto a 51 estudiantes que conduce a la versión final del cuestionario lanzado posteriormente al estudiantado de las universidades participantes.

#### Resultados y conclusiones

Un análisis descriptivo de las variables socio-demográficas nos descubre una muestra de 2553 estudiantes donde el 62.7% son mujeres, siendo el 83.9% estudiantes de grado en su mayoría de primero. El 40.13% del alumnado dice sentirse discriminado/a por alguna causa, siendo las más destacadas: practicar religión católica, ideología política (izquierda principalmente), orientación sexual y renta baja. Es llamativo que el 48.74% de las mujeres que dicen sentirse discriminadas lo señalen por el simple hecho de ser mujer.

El 86.96% de los encuestados se identifica con algún colectivo, (guardando la proporción de género de la muestra). Además de identificarse con su sexo o su edad, destaca la ideología política, el posicionamiento religioso, la orientación sexual y el nivel adquisitivo. Luego los grupos con mayor identificación son también los que se sienten más discriminados.

Un análisis factorial exploratorio y el correspondiente estudio de correlaciones centrado en la dimensiones cognitiva, actitudinal y práctica hacia la diversidad para “explicar” la pertenencia o identidad con un colectivo, nos lleva a afirmar que es la actitud ante la diversidad la característica que mejor explica dicha pertenencia (variable latente que explica un 24% de la varianza), seguida de las creencias y, finalmente, de actuar de manera inclusiva.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez-Castillo, J. L., Corpas-Reina, R., & Corpas-Reina, C. (2016). El prejuicio de profesionales que trabajan con personas en exclusión social en Andalucía: un enfoque de proceso dual. *Psychosocial Intervention*, 25(3), 149-158. doi: 10.1016/j.psi.2016.02.001
- Lall, N. (2011). Estructuras de investigación colaborativa comunidad-universidad: aproximación a su posible impacto. *Rizoma freireano - Rhizome freirea - IPFE*, 9. Recuperado de <http://www.rizoma-freireano.org/articulos-0909/estructuras-de-investigacion-colaborativa-comunidad-universidad-aproximacion-a-su-posible-impacto-nirmala-lall>
- Nind, M. (2014). Inclusive research and inclusive education: why connecting them makes sense for teachers' and learners' democratic development of education. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 525-540. doi: 10.1080/0305764X.2014.936825
- Nind, M. (2017). The practical wisdom of inclusive research. *Qualitative Research*, 17(3), 278-288. doi: 10.1177/1468794117708123
- Martínez, S., & Agüero, J. (2018). La producción de conocimientos en Trabajo Social: hacia una decolonialidad del saber. *Cuadernos de Trabajo Social*, 31(2), 297-308. doi: 10.5209/CUTS.55259
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista educación inclusiva*, 3(1), 165-174. Recuperado de <https://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/218/212>

## PONENCIA 4

# Mujeres gitanas en la Universidad: un estudio de caso

PEÑA GARCÍA, PAZ

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)*

### Descripción general y objetivos

Se pretende identificar, en materia de género, la situación educativa en la enseñanza superior de las mujeres gitanas. Los datos en el sistema educativo apuntan a que ésta resulta ser menos equitativa con menor esperanza de progreso escolar, menores porcentajes de escolarización y tasas de idoneidad más bajas, produciéndose un “salto considerable entre los 15 y los 16 años, más profundo en las mujeres, que hace que la tasa de matriculación caiga en 30,5 puntos porcentuales, pasando del 88,0% al 57,5%” (FSG, 2013, p. 80). Estos aspectos, unidos a situaciones de precariedad económica condicionan la trayectoria educativa de las jóvenes gitanas. No obstante, cada vez hay más alumnado gitano cursando formación universitaria y la mayoría son mujeres, tal que “a partir de los 19 años son ellas las que más estudian” (FSG, 2013, p. 80). En este sentido, ¿en qué medida se encuentra representada la cultura gitana en los espacios de Estudios Superiores?

En cuanto al aspecto referido a la igualdad, se exponen réplicas educativas compensatorias y asimilacionistas; desde el enfoque de la diferencia, se inquiere el empoderamiento de las minorías desde la esencialización de las diferencias; y desde el referido a la diversidad, éste es identificado por su “carácter plural, contextual e híbrido de las identidades culturales, étnicas, de clase y de todo tipo, que existen en los individuos y en las colectividades” (Dietz, 2012, p. 168).

Identificar qué perspectiva tienen los actores para un diseño de propuestas piloto de institucionalización de atención educativa a la diversidad resulta clave en esta investigación. Para ello se elaboraron entrevistas para explorar las creencias, actitudes y conductas sociales de mujeres gitanas estudiantes en torno a la diversidad, así como las medidas que, según su criterio, pudieran ser útiles para que los espacios universitarios se impregnen de un clima y práctica inclusiva que atienda a la particularidad étnica gitana.

### Metodología

Han sido entrevistadas un total de 12 mujeres gitanas estudiantes de posgrados, grados y con formación universitaria ya finalizada, con trayectoria de éxito académico y apoyo familiar, de las cuales 8 han sido becadas con becas de la Fundación *Secretariado Gitano - Luis Sáez*. Estas becas buscan favorecer la continuidad y el éxito de jóvenes gitanas con formación universitaria a través de estudios de postgrado. Dota a mujeres gitanas de apoyo económico y orientación académica que permitan la consecución de su itinerario formativo. La convocatoria está dirigida preferentemente a mujeres gitanas que opten a cursar estudios de postgrado en cualquiera de las universidades públicas de la comunidad autónoma de Castilla y León.

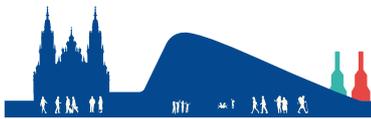
- Presentamos un estudio de caso de las trayectorias exitosas y su experiencia universitaria en base a las siguientes categorías de análisis:
- Concepciones de diversidad en el contexto universitario
- Experiencia en actuaciones (programas, actividades, medidas, metodologías en el aula, contenidos y currículos de las asignaturas) realizados por la Universidad en materia de atención a la diversidad e inclusión.
- Identificación de dificultades en la atención inclusiva a la diversidad en la universidad de colectivos específicos.
- Propuestas de visibilidad y reconocimiento.

## Resultados y conclusiones

Las mujeres, al igual que en otras etnias, tienen una mayor responsabilidad de mostrar los símbolos representativos y diferenciadores de su cultura. De modo que romper con las normas de la comunidad está aún menos permitido en las mujeres, cuya visión es un mensaje en sí misma para otros grupos. Las gitanas que están siendo protagonistas de estos cambios, se sienten confiadas de cara al futuro, saben que se puede apostar por su promoción al mismo tiempo que no dejan de sentirse orgullosas de ser gitanas; pero saben también que no son las únicas implicadas.

## Referencias bibliográficas

- Carmona, T., González-Monteaquedo, J., & Soria, A. (2017). Gitanos en la Universidad. Un estudio de caso de trayectorias de éxito en la Universidad de Sevilla. *Revista de Educación*, 377, 187-211. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-377-358
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FSG (2013). *El alumnado gitano en educación secundaria: un estudio comparado*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid. Recuperado de <https://www.gitanos.org/upload/92/20/EstudioSecundaria.pdf>



## Diferentes miradas hacia la escuela inclusiva: factores que influyen en el desarrollo de una escuela para todos y todas

GÓMEZ HURTADO, INMACULADA (COORD.)

*Universidad de Huelva (España)*

### Descripción del simposio

El simposio que se presenta centra su análisis en diferentes miradas para promover la inclusión educativa y social. Concretamente, se pretende reflexionar sobre diferentes variables organizativas y didácticas que promueven los principios inclusivos para el desarrollo una sociedad más justa e igualitaria. Para ello, se parte de las contribuciones elaboradas por distintos investigadores/as y colaboradores/as de la Red de Investigación sobre liderazgo y mejora educativa (RILME). Esta Red de Excelencia financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad, se inscribe en la línea de investigación de liderazgo y mejora educativa, una de las más robustas en el ámbito educativo internacional. Integra a seis grupos de investigación españoles que han estado trabajando en una perspectiva convergente con las referidas líneas internacionales. Estos grupos que constituyen la red RILME y aquellos que colaboran con las mismas están especialmente sensibilizados con la necesidad de buscar soluciones para incrementar la calidad y mejora de los centros escolares, contribuyendo, desde la investigación, al desarrollo de una escuela y sociedad más justa, inclusiva, equitativa y basada en la igualdad de oportunidades. En este último aspecto se centra este simposio, trabajando diferentes miradas ante la diversidad entre las que se encuentran: el liderazgo inclusivo, los recursos para la inclusión, las voces de los estudiantes y, por último, una visión general de las variables organizativas y didáctica para construir espacios de aprendizaje inclusivos, todas ellas con el propósito de mejorar las cotas de éxito académico y el desarrollo de los principios inclusivos.

### *Justificación y antecedentes del tema de estudio*

El desarrollo de una sociedad inclusiva que atienda a las necesidades de la diversidad heterogénea de las personas que vivimos en ella, es un tema de gran interés en el campo educativo científico. La inclusión educativa y social es hoy un sueño que se está consiguiendo poco a poco en diferentes contextos. La colaboración de todos, está siendo el camino para comenzar a dar respuestas a todas las demandas que cada cual, por su propia idiosincrasia, solicita al entorno social y educativo en el cual vive (Ainscow, 2009). Sin duda alguna, la educación inclusiva es la apuesta más segura para atender ala diversidad presente en nuestras escuelas (Arnaiz, De Haro, & Maldonado, 2019)

La temática de este simposio queda totalmente justificada por la situación en la cual se encuentra la escuela y, por tanto, la sociedad cada día con más necesidad de encontrar prácticas inclusivas que den respuesta a las necesidades y demandas de todo el alumnado. La realidad de nuestras aulas está caracterizada por una amplia diversidad que viene dada por la propia idiosincrasia de cada cual, pero también justificada por el incremento considerable desde

los años 90 del alumnado inmigrante, lo que supone un reto para los profesionales que cada día se enfrentan a esta realidad. Estamos en tiempos de búsqueda de prácticas que puedan de forma inclusiva responder a las necesidades de todo el alumnado y el profesorado. Ante esta circunstancia, la escuela no está preparada para trabajar con grupos heterogéneos de alumnos y alumnas (Murillo, Krichesky, Castro, & Hernández, 2010).

Sin embargo, vemos como existen formas para responder a esta heterogeneidad, más bien ingredientes que pueden ayudar a crear una sociedad más justa e igualitaria. Ainscow (2012) remarca seis lecciones que resumen los ingredientes de una escuela inclusiva. No existen recetas para una escuela inclusiva, ni dos escuelas inclusivas iguales pero sí podemos hablar de ingredientes que pueden ser observados en cualquiera de ellas. Estos son: políticas y prácticas educativas coherentes, dinamización de recursos humanos, tener en cuenta diferentes evidencias, apoyo pedagógico coordinado, cultura organizativa que valora la diversidad como algo positivo y líderes escolares inclusivos. Es importante desarrollar escuelas inclusivas que tengan como pilares la concepción de la diversidad como algo natural reconociendo la riqueza de la diversidad y garantizando la presencia, participación y aprendizaje del alumnado (Muntaner, Roselló, & De la Iglesia, 2016).

Entre los aspectos a considerar básicos para la construcción de escuelas inclusivas encontramos el liderazgo educativo siendo un factor clave para el desarrollo de prácticas inclusivas e igualitarias, un liderazgo inclusivo que apueste por la promoción de los principios de la inclusión escolar. De esta forma, la investigación educativa sobre liderazgo pone de relieve la importancia de los equipos directivos en el desarrollo y gestión de una escuela inclusiva (Arlestig, Day, & Johansson, 2016; Gómez-Hurtado, 2014; León, 2012; León, Crisol, & Moreno, 2018; Ryan, 2003, 2016; Valdés, 2018; Valdés & Gómez-Hurtado, 2019).

La investigación participativa se caracteriza por ser un medio eficaz para el desarrollo de prácticas inclusivas. Encontramos diferentes estudios que hacen referencia a la importancia de dicha investigación desarrollando procesos participativos relacionados, entre otros aspectos, con el uso de internet en la adolescencia (Raposo-Rivas, Martínez-Figueira, & Barboza Cid, 2019). La voz de los estudiantes es uno de los factores que se destaca como favorecedor de la inclusión escolar. La práctica docente mejora favorablemente hacia perspectivas más inclusivas a través de esta (Simón, Echeíta, & Sandoval, 2018).

Finalmente, la investigación educativa pone de relieve la importancia del espacio en la configuración de una escuela para todos y todas, estudiando variables organizativas y didácticas tales como el tiempo y el espacio o las estrategias metodológicas del aula (Álvarez-Díaz & González-Falcón, 2019).

### *Principales objetivos*

- Reflexionar sobre los principales factores para el desarrollo de la inclusión escolar
- Analizar las diferentes corrientes en investigación educativa relacionadas con la inclusión educativa y social
- Debatir sobre los principales principios de la educación inclusiva y los caminos futuros para el desarrollo de la misma.

### **Referencias bibliográficas**

- Ainscow, M. (2009) Achieving excellence and equity: reflections on the development of practices in one local district over ten years. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 1-21.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Álvarez-Díaz, K., & González-Falcón, I. (2019). *El tercer maestro. El espacio como condicionante de la innovación didáctica en la escuela infantil. Una aproximación cualitativa*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Huelva, Huelva.
- Arlestig, H., Day, C., & Johansson, O. (2016). *A Decade of Research on School Principals: Case Studies from 24 Countries*. London: Springer.
- Arnaiz, P., De Haro, R., & Maldonado, R. M. (2019). Barriers to student learning and participation in an inclusive school as perceived by future education professionals. *NAER: Journal of New Approaches in Educational Research*, 8, 18-24.

- Gómez-Hurtado, I. (2014). El Equipo directivo como promotor de buenas prácticas para la justicia social: hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 141-159. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/343>
- León, M. J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-160. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/149181>
- León, M. J., Crisol, E., & Moreno, R. (2018). Las Tareas del Líder Inclusivo en Centros Educativos de Zonas Desfavorecidas y Favorecidas. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 21-40. doi: 10.15366/reice2018.16.2.002
- Muntaner, J. J., Rosselló, M. R., & De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50.
- Murillo, F. J., Krichesky, G., Castro, A. M., & Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 169-186.
- Raposo-Rivas, M., Martínez-Figueira, E., & Barboza-Cid, M. F. (2019). Incluyendo a la comunidad en un proceso de investigación participativa para el uso responsable de internet. *PUBLICACIONES*, 49(3), 173-190.
- Ryan, J. (2003). *Leading diverse schools*. Dordrecht: Kluwer.
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas* (pp. 177-204). Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Simón C., Echeíta, G., & Sandoval, M. (2018). La incorporación de la voz del alumnado a la 'Lesson Study' como estrategia de formación docente y mejora para la inclusión. *Cultura y Educación*, 30(1), 215-225.
- Valdés, R. A. (2018). Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 51-66.
- Valdés, R., & Gómez-Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión escolar y la justicia social. En *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 58(2), 47-68.

## PONENCIA 1

# La investigación acción participativa como instrumento de mejora de la inclusión en los centros educativos

LÓPEZ LÓPEZ, MARÍA DEL CARMEN

LEÓN GUERRERO, MARÍA JOSÉ

*Universidad de Granada (España)*

### Descripción General y objetivos

Organismos como UNESCO, Naciones Unidas, ACNUR o UNICEF, y autores como Booth y Ainscow (2015) o Echeita (2017), entre otros, han subrayado la necesidad de garantizar una educación inclusiva de calidad a todo el alumnado. Responder a este propósito exige no sólo una política educativa comprometida con la inclusión, sino investigadores, educadores y líderes escolares dispuestos a implicarse colectivamente en la creación de centros educativos inclusivos.

La investigación acción participativa, en la medida en que tiene como finalidad la mejora y requiere de la participación activa y coordinada de agentes internos y externos, puede ser una opción valiosa para llevar a cabo los cambios necesarios que requiere la inclusión, ya que es, en sí misma, una investigación inclusiva (Parrilla, 2010).

En los procesos de investigación acción, investigadores, docentes y líderes escolares adoptan formas de participación que favorecen la adopción de compromisos compartidos y promueven la cohesión de los miembros de la comunidad educativa en torno a valores compartidos, requisitos claves para la inclusión (Conrad & Brown, 2011; León & López, 2017). La finalidad de este estudio es, precisamente, explorar las virtualidades de la investigación-acción participativa como estrategia para mejorar la inclusión de todo el alumnado en los centros de educación obligatoria y analizar su contribución al desarrollo profesional de docentes y líderes escolares. Se vinculan así los procesos de investigación con los de innovación y mejora de las escuelas.

Algunas de las preguntas que orientan este trabajo son:

- ¿Los procesos de investigación acción participativa favorecen la creación de centros educativos más inclusivos? ¿De qué forma?, ¿en qué aspectos?
- ¿Qué tipo de factores obstaculizan el desarrollo de procesos de investigación acción en los centros educativos de educación obligatoria?
- ¿Qué factores favorecen la inclusión en los centros escolares?
- ¿Mejora la competencia profesional del profesorado que se implica en procesos de investigación acción?
- ¿Qué mejoras experimentan los líderes escolares que participan activamente y se involucran en procesos de investigación acción en sus centros?

Estas preguntas se concretan en los siguientes objetivos de investigación:

1. Analizar el impacto de los procesos de investigación acción participativa en la mejora de los centros escolares como instituciones inclusivas.
2. Describir las experiencias desarrolladas e identificar dificultades y posibilidades.
3. Estudiar la contribución del proceso de investigación acción implementado al desarrollo profesional del profesorado y líderes escolares.

### Metodología

Es una investigación cualitativa que se articula en torno a procesos de investigación acción participativa. Como ha señalado Forteza-Forteza (2016) esta metodología es adecuada para favorecer el cambio, promover el análisis y reflexión de la práctica y contribuir al desarrollo profesional del profesorado y del equipo directivo en los centros de trabajo.

En nuestro estudio, el proceso de investigación-acción se diseña a partir de las debilidades detectadas y se estructura según las fases sugeridas por Lago y Onrubia (2010): Identificación y jerarquización colectiva de necesidades, planificación de la acción, acción/observación, reflexión/evaluación, elaboración de informe y re-planificación de acuerdo con las nuevas necesidades identificadas.

La investigación se llevará a cabo en centros de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria de Granada y Jaén. La selección de centros se realizará a través de un muestreo no probabilístico de conveniencia (Wood & Smith, 2018). En el caso de que el número de centros interesados en participar sea superior a lo previsto, se llevaría a cabo un muestreo intencional (Wood & Smith, 2018). Los procedimientos e instrumentos que se utilizarán en la investigación son: Observación participante y comunicativa (con grabaciones en audio y video) y grupos de discusión comunicativos.

## Resultados y conclusiones

1. La investigación que estamos desarrollando responde a la reivindicación formulada por organismos como UNESCO y otras organizaciones (2016) que demandan un mayor compromiso de investigadores y docentes con la inclusión.
2. Ofrece igualmente información sobre el potencial de los grupos de trabajo interinstitucionales en la construcción social del conocimiento, la innovación y la mejora de la inclusión, favoreciendo la colaboración interinstitucional (centros escolares-universidad) y reforzando la relación teoría-práctica (investigadores-docentes/líderes escolares).
3. Esta iniciativa proporciona información valiosa sobre la contribución de la investigación acción a la mejora de la inclusión en los centros de educación obligatoria, así como al desarrollo profesional de sus líderes y profesorado. Este conocimiento no es generalizable, pero está estrechamente ligado a la práctica, por lo que es fácilmente extrapolable a la realidad y tiene, por ello, un alto grado de utilidad para los centros e investigadores que participan en el estudio.
4. Por último, este trabajo de investigación contribuye al desarrollo de buenas prácticas inclusivas en centros de educación obligatoria concretos. Estas experiencias podrían formar parte de un repositorio de buenas prácticas inclusivas para otros centros escolares interesados en reforzar su compromiso con la inclusión.

## Referencias bibliográficas

- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación ciudadana en los centros escolares*. Madrid: FUEM.
- Conrad, D. A., & Brown, L. I. (2011). Fostering inclusive education: Principals perspectives in Trinidad and Tobago. *International Journal of Inclusive Education*, 15(9), 1017-1029.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24.
- Forteza-Forteza, D. (2016). La investigación sobre inclusión desde la propia práctica: desarrollo profesional y mejora de la escuela. En J. L. Bernal (Coord.), *XIV Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas (CIOIE). Liderazgo inclusivo y para la justicia social* (p. 66). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Lago, J. R., & Onrubia, J. (2010). *Asesoramiento psicopedagógico y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Horsori.
- León, M. J., & López, M. C. (2017). La formación del líder inclusivo. En J. C. Nuñez y otros (Comps.), *Perspectivas psicológicas y educativas de las necesidades educativas especiales* (pp. 215-223). Oviedo: Scinfoper.
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.
- UNESCO y otras organizaciones (2016). *Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- Wood, P., & Smith, J. (2018). *Investigar en Educación*. Madrid: Narcea.

## PONENCIA 2

# Análisis y promoción del uso responsable de internet: una investigación participativa

**RAPOSO-RIVAS, MANUELA**  
**PARRILLA LATAS, ÁNGELES**  
**MARTÍNEZ-FIGUEIRA, ESTHER**

*Universidade de Vigo (España)*

### Descripción general y objetivos

Con la llegada de herramientas digitales, ampliamente distribuidas y fáciles de usar, los menores, “nativos digitales”, logran a diario cosas que a muchos de los adultos nos parecen ciencia ficción (Prensky, 2011). Es una práctica habitual y generalizada desde edades muy tempranas, “los niños de 2 y 3 años de edad acceden de forma habitual a los terminales de sus padres (...) y recorren Youtube saltando de vídeo en vídeo” (Cánovas, 2014: 3). Pero el uso de recursos digitales, y particularmente de Internet, no está exento de peligros principalmente, derivados de una mala praxis, un uso abusivo o una utilización inadecuada de ellos. Por ello, es imprescindible proporcionar la formación adecuada a los menores y a sus familias, ya que muchas veces éstas no están preparadas para acompañarlos en este proceso y asegurar que su experiencia sea positiva.

Diferentes estudios confirman que la implicación y colaboración de la familia es fundamental en el proceso de formación y prevención de riesgos relacionados con el uso de las TIC (Garmendia, Casado, Martínez, & Garitaonandia, 2013; Tauste & Cervantes, 2012; UNICEF, 2014). En dichos trabajos se pone en valor que el uso que los y las menores hacen de los medios tecnológicos es uno de los temas que más preocupa a las familias en la actualidad, quienes suelen poseer una concepción más pesimista que optimista (Bartau-Rojas, Aierbe, & Oregui-González, 2018; Duggan, Lenhart, Lampe, & Ellison, 2015).

En el contexto de la investigación Redes de Innovación para la Inclusión Educativa y Social, centrada en “promover y analizar cómo distintos procesos creativos de innovación y cambio, gestionados colaborativamente por distintos agentes y entidades educativas y sociales, contribuyen a la finalidad inclusiva a la que se deben escuela y sociedad” (Parrilla, Susinos, Gallego-Vega, & Martínez, 2017, p. 147), se crea un grupo de trabajo denominado “Con Sentidiño na rede”, preocupado por estas temáticas. Dicho grupo constituye una red inter-institucional integrada por participantes de distintas instituciones y ámbitos socio-educativos de Pontevedra (Galicia, España).

En este trabajo se plantea el diseño, desarrollo y algunos resultados del estudio realizado centrado en indagar y explorar el uso habitual de internet por parte de los menores y sus familias, así como fomentar un uso sensato y responsable del mismo. Su objetivo es investigar, analizar, informar, formar y divulgar cuestiones relacionadas con la seguridad y las oportunidades de Internet para los/las menores y sus familias.

### Metodología

La metodología del proyecto sigue los principios de la investigación participativa e inclusiva (Nind, 2014). Tras la constitución del grupo, formado por 11 personas del ámbito educativo, político y social, el estudio se inició con el análisis del contexto local, mediante fuentes documentales (noticias de prensa, oferta de formación específica...) y el diagnóstico de la situación, explorando las percepciones y hábitos de uso que hacen las familias y los menores en Internet y en las redes sociales. Se concluye realizando materiales formativos e informativos para ellos.

El propio grupo diseñó una amplia serie de instrumentos y actividades orientadas a la recolección y producción de datos:

- a. Dirigidas a los estudiantes:
  - Entrevistas: 97.

- Cuestionarios: 791.
- En EP, técnicas documentales como cartas a Papa Noel (14) o relatos (85).
- En ESO y Bachillerato, la técnica de frases inacabadas: 140.
- b. Destinadas a familias:
  - Entrevistas: 20.
  - Cuestionarios: 93.
  - Ficha de priorización sobre necesidades de formación: 20.

Se realiza un análisis datos cualitativo inductivo con categorías emergentes, utilizando el software Aquad; junto con uno cuantitativo descriptivo, correlacional e inferencial con SPSS 18, para determinar la coincidencia de la información que manifiestan los jóvenes frente a las familias.

## Resultados y conclusiones

Percibimos cierta tendencia de los estudiantes a aceptar que utilizan y conocen muchos recursos tecnológicos, aunque no reconocen los peligros relacionados con la dependencia y su uso exagerado. Por ejemplo, en términos de privacidad y seguridad en Internet un 58,27% se considera usuarios “expertos” frente a sólo el 8,65% que se auto-denominan “inexpertos”. Un 62% de ellos cree que es “muy” o “bastante” importante recibir formación sobre cómo mejorar su identidad digital, el resto lo considera “poco” o “nada” relevante. Por su parte, el 62,67% de las familias manifiesta su preocupación y necesidad de formación.

La información obtenida orienta el diseño y desarrollo de un kit multimodal de materiales relacionados con la seguridad y las oportunidades de Internet, dirigidos fundamentalmente a las familias, que permitan ampliar su formación y disminuir la brecha digital. Entre otros, un conjunto de podcast, un repositorio de microvídeos, formularios, blog y web de consulta. Dichos materiales se han compartido con la comunidad a través de la participación en ferias y stands específicos, además de la difusión en medios de comunicación locales como el programa de radio “Conversas na Ferrería” (<https://bit.ly/2mpqyfb>), o el diario de la Universidade de Vigo (<https://bit.ly/2LpXkbR>).

## Referencias bibliográficas

- Bartau-Rojas, I., Aierbe, A., & Oregui-González, E. (2018). Mediación parental del uso de Internet en el alumnado de Primaria: creencias, estrategias y dificultades. *Comunicar*, 54, 71-79. doi: 10.3916/C54-2018-07
- Cánovas, G. (2014). *Menores de Edad y Conectividad Móvil en España: Tablets y Smartphones*. Madrid: PROTEGELES.
- Duggan, M., Lenhart, A., Lampe, C., & Ellison, N.B. (2015). *Parents and Social Media*. Washington, DC: Pew Research Centre Report: Internet & Technology.
- Garmendia, M., Casado, M., Martínez, G., & Garitaonandia, C. (2013). Las madres y padres, los menores e internet. Estrategias de mediación parental en España. *Doxa. Comunicación*, 17, 99-117.
- Nind, M. (2014). *What is inclusive research?* London: Bloomsbury.
- Parrilla, A., Susinos, T., Gallego-Vega, C., & Martínez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 89(31, 2), 145-156.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: SM Ediciones.
- Tauste, O., & Cervantes, P. (2012). *Tranki pap@s. Cómo evitar que tus hijos corran riesgos en internet*. Barcelona: Espasa Libros.
- UNICEF (2014). *Groomings. Guía práctica para adultos*. Recuperado de [http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/guiagrooming\\_2014\\_0.pdf](http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/guiagrooming_2014_0.pdf)

## PONENCIA 3

# Mejorando las respuestas inclusivas a la diversidad a través del diálogo entre estudiantes, docentes e investigadores

**SANDOVAL, MARTA**  
**ECHEITA, GERARDO**  
**SIMÓN, CECILIA**

*Universidad Autónoma de Madrid (España)*

### Descripción general y objetivos

La educación inclusiva se ha descrito como una declaración de aspiraciones políticas, un ingrediente esencial para la creación de sociedades inclusivas y un compromiso por un marco de acción democrático (UNESCO, 2017). El desarrollo de la educación inclusiva está relacionado con la eliminación de barreras políticas, ideológicas, culturales pero también formativas. De hecho, el desarrollo docente resulta un factor clave para la consecución de la inclusión educativa (Villegas-Reimers, 2003).

Los estudios de investigación-acción en los que se ha empleado la colaboración, se han limitado a la colaboración entre profesores, o entre profesores e investigadores (por ejemplo, Butler & Schnellert 2012; Fernández-Díaz, Calvo, & Rodríguez-Hoyos 2014; Vaino, Holbrook, & Rannikmäe, 2013), pero con menos frecuencia, se ha planteado la colaboración entre profesores, investigadores y estudiantes (Hadfield & Haw 2001; Simón, Echeita, y Sandoval, 2018), que es la estrategia que se ha utilizado en el proyecto de investigación que se presenta.

El estudio se titula “Reaching the ‘hard to reach’: inclusive responses to diversity through child-teacher dialogue” (REHARE) (Erasmus+, 2017-2020). En él participan como socios, universidades y escuelas primarias de cinco países: Austria, Dinamarca, Inglaterra, Portugal y España. Este proyecto se ha basado en uno anterior en el que participaron algunos de los citados países titulado “Responder a la diversidad comprometiéndose con las voces de los estudiantes: una estrategia para el desarrollo del profesorado” que tuvo lugar en la etapa de secundaria obligatoria. A través del proyecto anterior se desarrolló un modelo de investigación colaborativa.

### Metodología

Este estudio tiene la finalidad de desarrollar estrategias efectivas para incluir a todos los niños y niñas en las clases, particularmente de aquellos que podrían considerarse un desafío o “difíciles de alcanzar” según la percepción de los docentes. Se ha basado en la investigación acción colaborativa, partiendo de la amplia experiencia disponible de los participantes dentro de la escuelas, para ayudar a desarrollar un lenguaje práctico y generar estímulos para la reflexión partiendo de las evidencias de cada escuela. Esta investigación se caracteriza por: a) ubicarse principalmente en aulas, b) se basa en la experiencia disponible dentro de cada escuela, c) implica la colaboración de los profesores d) ayuda a desarrollar un lenguaje práctico y común dentro de la escuela y e) utiliza la evidencia de las prácticas cotidianas como estímulo para la reflexión y la experimentación.

Este modelo comprende diferentes procesos de investigación-acción colaborativa que se han sucedido a través de tres ciclos:

- Primer ciclo: los estudiantes, los profesores e investigadores de la Universidad trabajarán en colaboración para formar a los estudiantes como investigadores y para implementar el modelo de “Investigación inclusiva” (etapa formativa) de una escuela de cada país.
- Segundo ciclo: se extiende el proyecto a cinco escuelas de cada país mientras la escuela del primer ciclo actúa como epicentro y dinamizadora de prácticas inclusivas. Este ciclo consta de unos pasos secuenciados estructurados en tres partes: planificación, enseñanza y evaluación.
  - Fase 1: Planificación:
    - Se ha formado un trío de profesores para llevar a cabo lecciones inclusivas.

- El trío ha acordado cuál serán los objetivos y contenidos de las lecciones.
- El trío ha involucrado a un grupo de estudiantes investigadores en la recolección de evidencia para apoyar el diseño de la lección de investigación.
- Se ha desarrollado estrategias didácticas para asegurar que todos los miembros de la clase estén involucrados en todas las actividades.
- Fase 2: Enseñanza:
  - Cada docente imparte una lección. En total tres que se pueden hacer en una ocasión o en dos (en este caso, hablaríamos de seis lecciones)
  - En cada ocasión, dos docentes y los estudiantes investigadores observaron las respuestas de los miembros de la clase
  - Se recogieron las opiniones de todos los estudiantes sobre la lección impartida
  - Se tomaron decisiones con respecto a la participación de todos los miembros de la clase
  - Después de cada lección, los profesores y los estudiantes investigadores se reunieron para revisar lo que ha sucedido
  - El trío refinó el plan de lecciones antes de que fuera utilizado por el siguiente miembro del trío.
- Fase 3: Evaluación:
  - Después de que los tres docentes hayan impartido su lecciones, los estudiantes investigadores y los investigadores de la universidad discutieron su impacto en la participación de todos los miembros de las clases con los docentes.
  - El trío y los estudiantes investigadores sacaron conclusiones sobre lo que se ha aprendido durante los tres ciclos de investigación colaborativa.
- Tercer ciclo: las 30 escuelas utilizaron el modelo anteriormente descrito en sus escuelas y difundieron los resultados del proyecto a otras escuelas de cada uno de los países para crear una red sólida de innovación inclusiva.

## Resultados y conclusiones

Se presentan y discuten los principales resultados de este proyecto, especialmente en relación con el conjunto de estrategias efectivas para incluir a todos los niños y niñas en las lecciones. Nuestra experiencia durante el desarrollo del proyecto REHARE nos ha permitido aprender la importancia de una serie de principios y criterios imprescindibles para el éxito de estas iniciativas de investigación acción.

## Referencias bibliográficas

- Butler, D. L., & Schnellert, L. (2012). Collaborative Inquiry in Teacher Professional Development. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1206-1220.
- Fernández-Díaz, E., Calvo, A., & Rodríguez-Hoyos, C. (2014). Towards a Collaborative Action Research in Spain to Improve Teaching Practice. *Educational Action Research* 22(3), 397-410.
- Hadfield, M., & Haw, K. (2001). Voice, Young People and Action Research. *Educational Action Research*, 9(3), 485-502.
- Simón, C., Echeita, G., & Sandoval, M. (2018) La incorporación de la voz del alumnado a la 'Lesson Study' como estrategia de formación docente y mejora para la inclusión. *Cultura y Educación*, 30(1), 205-225. doi: 10.1080/11356405.2017.1416741
- Vaino, K., Holbrook, J., & Rannikmäe, M. (2013). A Case Study Examining Change in Teacher Beliefs through Collaborative Action Research. *International Journal of Science Education*, 35(1), 1-30.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO.

## PONENCIA 4

# Diseñando la escuela inclusiva. La afluencia del espacio en la configuración de una escuela para todos

GONZÁLEZ FALCÓN, INMACULADA

ÁLVAREZ DÍAZ, KATIA

*Universidad de Huelva (España)*

### Descripción general y objetivos

Educación en y por la diversidad es uno de los retos educativos actuales más importantes. Así lo señalan diversos informes de la ONU y la UNESCO, en los que se realiza un replanteamiento de la educación actual y se orienta sobre los métodos pedagógicos del siglo XXI. De ellos se desprende la necesidad de poner en práctica modelos educativos inclusivos que logren el desarrollo de las capacidades, intereses y motivaciones de todos y cada uno de los estudiantes a partir de sus diferencias y semejanzas. La apuesta por la educación inclusiva es clara. Ésta se presenta como el modelo o enfoque que trata de atender a la diversidad; no circunscrita únicamente al alumnado con necesidades educativas especiales o en situación de discapacidad (Ainscow, Dyson, Goldrick, & West, 2013; Arnaiz, De Haro, & Maldonado, 2019; Echeita, 2017).

La inclusión se reconoce, así, como “un movimiento orientado a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado, haciendo efectivo el derecho a la educación con igualdad de oportunidades” (Fernández-Batanero & Hernández-Fernández, 2013, p. 85). Desde esta posición, la inclusión se enfoca a las relaciones sociales y a la producción de aprendizajes y significados mediante la participación de los distintos miembros de la comunidad educativa y la negociación resultante entre familias, profesorado y alumnado (Laluvein, 2010). La inclusión educativa defiende, por tanto, una escuela de todos y para todos (Parrilla, 2002), a lo que nosotras también añadimos desde y con todos.

En este sentido, el espacio toma protagonismo como promotor del aprendizaje, de sus interacciones y relaciones de reciprocidad constantes. Asimismo, la presente contribución indaga, precisamente, en este análisis, y aborda cuestiones como: ¿De qué manera condiciona el espacio los agrupamientos, relaciones y comunicaciones que se establecen en los distintos agentes? ¿Qué criterios y características se han de tener en cuenta para diseñar espacios educativos inclusivos? ¿Qué modelos y alternativas destacan? ¿Qué podemos aprender de estas experiencias? ¿Cómo tenerlas en cuenta en cada uno de nuestros contextos? Esto mismo conlleva a pensar en cómo proyectar esos escenarios inclusivos desde la arquitectura y situaciones desde la pedagogía, asumiendo como reto la transformación de los mismos según las necesidades cambiantes de la propia comunidad.

### Metodología

El proceso metodológico responde a una revisión teórica que nos ha permitido interrelacionar diferentes descriptores de búsqueda: espacios inclusivos, ambiente de aprendizaje, diversidad, inclusión educativa y organización espacial, entre otros, teniendo mayor consistencia en el estudio. Es por eso que desde una perspectiva teórica y tras la realización de una revisión exhaustiva de la propia literatura, se ha consultado una amplia variedad de documentación encontrada tanto en bibliografía específica como en base de datos especializadas: JCR, SCOPUS, TESEO, DIALNET entre otras. Justamente, el trabajo tiene como premisa el derecho a una educación de calidad, cuyo propósito suponga transformar los espacios y escenarios educativos para que todos los niños y niñas tengan las mismas opciones de participación en la construcción del conocimiento.

## Resultados y conclusiones

La revisión de las prácticas e investigaciones relacionadas con la variable organizativa destacan, fundamentalmente, el interés por fórmulas metodológicas más abiertas y flexibles y por estrategias didácticas basadas, entre otros, en los principios de investigación, individualización y contextualización. A partir de ellos, se redefinen elementos curriculares tales como los objetivos, contenidos, actividades, agrupamientos recursos y materiales y se aboga por roles más participativos tanto del alumnado, como del profesorado, familias y otros agentes de la comunidad (Ainscow, 2004). Sin embargo, el análisis acerca de la configuración de sus escenarios y ambientes de aprendizaje ha sido menor. En este sentido, se observa una menor investigación sobre el papel que el espacio como variable organizativa, y también didáctica, tiene en los procesos educativos inclusivos.

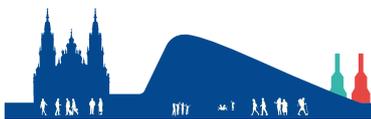
Autores como Atrio, Raedó y Navarro (2016), Soto (2013), Ramírez- Potes (2009), Muñoz (2009), entre otros, se interrogan sobre la forma escolar y sus variaciones arquitectónicas y consideran al espacio como uno de los componentes más permanentes e inalterables de los centros educativos. Y es aquí donde aún sigue la controversia: mientras la mayor parte del panorama arquitectónico escolar no pretende sino conformar modelos ya establecidos a requisitos circunstanciales (Pozo, 2017), sólo una parte de propuestas persiguen otro orden, cuya transcendencia es vital, incluso crítica y necesaria para el desarrollo de una educación inclusiva. En este sentido, Eslava (2016) en sus últimas investigaciones reivindica que hoy más que nunca “se necesita que la arquitectura nazca desde una forma de pensamiento pedagógico y la pedagogía tenga en cuenta la experiencia vital del espacio arquitectónico” (p.172), como representante íntegro de una escuela, siendo alterado y adaptado según las necesidades de su comunidad educativa.

Como conclusiones, se establece que La escuela es el foco de convergencia de la diversidad y la diferencia, y en sus espacios emergen todas las situaciones de aprendizaje posibles y se deleitan relaciones de reciprocidad incalculables. Todo ello se traduce en un interés constante por aumentar el número de oportunidades de aprendizaje (Malaguzzi, 2001) dotando al alumnado de espacios, momentos, y recursos desde una perspectiva educativa crítica y compartida, que no solo se detenga en lo real sino que también esté dispuesta a replantearse lo posible. Se trata, por tanto, de ser conscientes de la relación que existe entre el espacio creado y el ambiente generado. En esta reciprocidad, clima y entorno son más que espacio y tiempo, albergando con ello objetos, acciones, momentos, relaciones y vivencias. Se ha de reflexionar, en suma, sobre los distintos elementos y variables sobre los que se diseña la escuela inclusiva y sobre la influencia –positiva o negativa– que el espacio va a ejercer en la configuración de la propia acción pedagógica.

## Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2013). Promoviendo la equidad en la educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 44-56.
- Álvarez-Díaz, K., & González-Falcón, I. (2019). *El tercer maestro. El espacio como condicionante de la innovación didáctica en la escuela infantil. Una aproximación cualitativa*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Huelva, Huelva.
- Arnaiz, P., De Haro, R., & Maldonado, R.M. (2019). Barriers to student learning and participation in an inclusive school as perceived by future education professionals. *NAER: Journal of New Approaches in Educational Research*, 8, 18-24.
- Atrio, S., Raedó, J., & Navarro, V. (2016). Educación y Arquitectura. Ayer, hoy y mañana. Crónica del tercer Encuentro Internacional de educación en arquitectura para la infancia y Juventud. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 44, 131-148.
- Eslava, C. (2016). Espacios olvidados, entornos de aprendizaje. Código de buenas prácticas para actuar en espacios existentes. *Revista aula de infantil*, 88, 11-15.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(0), 17-24.
- Fernández-Batanero, J.M. & Hernández-Fernández, A. (2013). El liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva. *Estudios sobre Educación*, 24, 83-102.

- Laluvein, J. (2010). School inclusion and the 'community of practice'. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 37-41.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Coedición entre Octaedro y la Asociación de Maestros de Rosa Sensat.
- Muñoz, J. M. (2009). Pedagogía de los espacios. La comprensión del espacio en el proceso de construcción de las identidades. *Revista portuguesa de pedagogía*, 41(1), 5-25.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Pozo, M. (2017). *La disolución del aula. Mapa de espacios arquitectónicos para un territorio*. (Tesis de doctorado). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Ramírez-Potes, F. (2009). Arquitectura y Pedagogía en el desarrollo de la arquitectura moderna. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(54), 31-65.
- Soto, P. (2013). *La arquitectura escolar como espacio sociofísico formativo: una mirada de los estudiantes*. (Tesis Doctoral). Universidad de Chile, Santiago Chile.



## Relações sociais e educação: reflexões sobre patologização

PEREIRA, ANTONIO SERAFIM (COORD.)

*Universidade do Extremo Sul Catarinense (Brasil)*

### Descrição do simpósio

Sabe-se que a vida, nos mais diferentes espaços de convivência humana, constitui-se em práticas de relações sociais/interculturais, cujos sentidos e significados decorrentes configuram-se no contexto das relações de poder, as quais lhe são inerentes. Neste movimento, criam-se, por conseguinte, códigos, representações, padrões, normas e valores, muitos deles, a partir de critérios aceitáveis aos interesses dos agentes que detêm a supremacia do lugar e do espaço que ocupam. As pessoas e/ou grupos que neles não se enquadram sentem/vivem experiências cotidianas de recusa, discriminação e subalternidade categorizadas, muitas vezes, como patológicas. A ideologia que perpassa este movimento imputa às pessoas a responsabilidade pela situação que as envolvem, isto é, as circunstâncias, que as afetam, seriam produzidas por elas mesmas ou seriam próprias das suas naturezas, patologizando-as. O contexto histórico/humano da sua produção (tempo, lugar, classe social, etnia/raça, religião, entre outros condicionantes) é relegado a segundo plano ou desconsiderado; isento de problematização. Situação reforçada pela própria ciência – universal e neutra – que tem se prestado a produzir/respaldar verdades generalizantes e patológicas sobre a vida.

Partindo da premissa de que o processo de patologização da existência resulta de como compreendemos fenômenos sociais, que pode marcar e estigmatizar as pessoas instituídas como identidades patológicas, propomos o presente simpósio, objetivando socializar e debater questões pertinentes à:

- a) Patologização no contexto escolar e a tendência de situá-la/restringi-la ao contexto individual do sujeito.
- b) Identidades culturais, currículo escolar e patologização a partir da análise do livro *Entre os muros da escola*.
- c) Inclusão de alunos com diagnóstico de transtorno do espectro autista, tendo por base as narrativas de professores envolvidos no processo inclusivo.

## APRESENTAÇÃO 1

# Patologização no contexto escolar: a individualização das dificuldades

MOREIRA, JANINE

*Universidade do Extremo Sul Catarinense (Brasil)*

### Descrição geral e objetivos

As sociedades modernas têm tratado suas dificuldades – de ordem social, econômica, política, ética – cada vez mais como patologias individuais. A despeito da crescente sensibilidade para com as chamadas diversidades, continuamos a patologizar o que consideramos imoral, escondido atrás da fachada da anormalidade.

Skliar (2015) problematiza o binômio patologia-normalidade, ao sustentar que o normal, em nossa tradição científica positivista, é o ideal, o completo, o desejável. O anormal seria aquele que “falta”, o incompleto, o que necessita ser completado, ajustado. Como se ele fosse, em si mesmo, o “errado”; como se não houvesse uma sensibilidade social – e científica – que assim o designasse. A patologia deve assumir para si a auto-referência da normalidade. Assim, vai se produzindo a exclusão do que não é normal. Como sustenta García-Molina (2013), ninguém nasce excluído, a exclusão não vem incrustada nos genes. Não é, portanto, um atributo individual, mas uma forma de relação social e, como tal, é gerenciada, nomeada. Por quais palavras se nomeia a exclusão?

Garcia (2018), Szymanski (2012), Moysés e Collares (2013) – estas últimas sendo referências das primeiras e de vários autores que estudam a “patologização da existência” no contexto escolar – centram-se no mesmo princípio: problematizam a patologização das dificuldades de aprendizagem de crianças. Alertam para o galopante aumento de diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e do mais recente Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD). Comportamentos devidamente classificados pela Psiquiatria e Psicologia, que não param de criar novas patologias, novos rótulos, para identificar as crianças, melhor dizendo, estigmatizá-las. Qual a função destes diagnósticos no contexto escolar?

Os laudos médicos invadem a escola, ou melhor, entram pela porta da frente, convidados a diagnosticarem o que os estudantes têm, que não conseguem aprender ou se concentrar. A cada patologia é designado um remédio específico, o que caracteriza a “medicalização dos comportamentos”. A instituição escolar, dessa maneira, se descompromete de se problematizar enquanto instituição formadora, que não consegue formar. Porquanto, se tudo é uma questão patológica, o aluno não aprende devido a um problema entranhado na sua biologia deficitária, que precisa ser acerbada o mais possível do normal por meio de remédio, que deverá lhe acompanhar por toda a vida.

O objetivo deste texto é apontar a problemática da patologização no contexto escolar, como uma transferência de responsabilidade da esfera pedagógica para o aluno, considerado portador de alguma patologia.

### Metodologia

Metodologicamente, direciono-me ao alcance do objetivo estabelecido a partir de referências bibliográficas que discutem o tema em apreço, oportunizando o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre o assunto. Além dos autores já citados, tive como base argumentativa o texto de Pussetti (2006), que desde a antropologia, faz a crítica ao Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM) – da Associação Americana de Psiquiatria – o qual classifica na modalidade “Síndromes ligadas às culturas” os comportamentos considerados “exóticos” de culturas também assim consideradas. A autora questiona o padrão de normalidade deste manual, o qual considera a si mesmo como “neutro”, acultural, e estabelece “outridades” para pessoas de culturas as quais não reconhece, invisibilizando sua própria origem cultural. A ciência também é cultural, também fala de um tempo e lugar, é impossível um “não-lugar”. Esta perspectiva é endossada pela visão de “fabricação do anormal”, e, portanto, do normal, trazida à discussão por Foucault em suas diversas obras. É essa base geral que dá o tom da compreensão do fenômeno da patologização no contexto escolar no trabalho que ora se apresenta.

## Resultados y conclusões

À guisa de conclusão, levanto o nefasto papel dos manuais de classificação das doenças, amplamente utilizados por grande parte das teorias psiquiátricas e psicológicas, no sentido de oferecerem, cada vez mais, as palavras legitimadas com as quais a ciência nomeia seus diferentes, os que atrapalham o funcionamento de uma sociedade – no caso, de uma escola – idealizada como normal. Estas palavras cumprem a função de afastar da escola sua autocrítica pedagógica, em relação à prática de atribuir ao estudante a responsabilidade, vista como culpa, dos comportamentos considerados patológicos.

Não se trata de culpabilizar a escola, discurso que, atualmente, ganha tons de crítica generalizada a esta instituição, na direção de dela se prescindir, mas de defender que ela, como instância de formação humana integral, possa pensar-se criticamente e responsabilizar-se pelo processo ensino-aprendizagem na exata medida em que se compreende situada em um contexto maior, que lhe traz condicionantes. Essa visão sociocrítica é fundamental para se resistir à lógica individualizante patologizadora que impulsiona cada vez mais a compreensão dos problemas humanos.

## Referências bibliográficas

- García-Molina, J. (2013). Orígenes y usos de una categoría hegemónica. En J. García-Molina (Coord.), *Exclusiones: discursos, políticas, profesiones* (pp. 33-50). Barcelona: Editorial UOC.
- García, R. M. (2018). *A medicalização da infância e a escola: subsídios para uma reflexão crítica*. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/42297>
- Moysés, M. A., Aparecida, A., & Collares, C. (2013). Controle e medicalização da infância. *Desidades–Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude*, 1(1), 11-21. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/24560>
- Pussetti, C. (2006). A patologização da diversidade. Uma reflexão antropológica sobre a noção de Culture-Bound Syndrome. *Etnográfica*, 10(1), 5-40. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/etn/v10n1/v10n1a01.pdf>
- Skliar, C. (2015). Normalidad-Patología. En J. Sáez-Carreras & M. Esteban-Albert (Coords.), *Dialética de los conceptos en educación* (pp. 109-123). Barcelona: Editorial UOC.
- Szymanski, M. L. S. (2012). Dificuldades de aprendizagem (DA): doença neurológica ou percalço pedagógico? *Boletim Técnico do SENAC: a Revista de Educação Profissional*, 38(3), 4-15. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/152/137>

## APRESENTAÇÃO 2

### Identidades culturais, currículo e patologização

PEREIRA, ANTONIO SERAFIM

*Universidade do Extremo Sul Catarinense (Brasil)*

#### Descrição geral e objetivos

Sabemos que identidades culturais diversas são latentes e/ou manifestas no espaço escolar, que podem ser silenciadas e/ou patologizadas, mas visibilizadas/acolhidas se o currículo escolar se comprometer, como prática cultural e de significação (Silva, 2007), a contribuir para a formação de identidades plurais e cidadãs, superando, assim, a suposta/aparente regularidade e estabilidade de territórios monoculturais que, histórica e hegemonicamente, a escola tem ajudado a fortalecer. Instigados por esta questão, decidimos revisitar a análise do livro *Entre os muros da escola* (Bégaudeau, 2009), sobre as possibilidades emancipatórias do processo formativo dos alunos, a partir do currículo e contexto intercultural nele narrados, buscando ampliar a discussão/reflexão crítica sobre indícios patologizantes, as quais podem ser captados/inferidos das relações sociais travadas entre os principais personagens da obra. Vale salientar que o livro retrata, pelo olhar do narrador-protagonista, os conflitos produzidos nas relações sociais entre seus personagens: alunos (imigrantes de nacionalidades diferentes, africanos, asiáticos, entre outros), professores, gestores e pais pertencentes a uma escola imaginária da periferia de Paris/França.

O clima tenso e conturbado do contexto escolar, proveniente do embate entre subjetividades reguladoras e regulações institucionais, produz um movimento, por vezes, contraditório de submissão – Santos (2009) diria de colonialidade – e emancipação. Tal discussão configura-se como objetivo deste trabalho. Explorando o fato de que a escola retratada no livro pune o transgressor – no caso, o aluno – que subverte a ordem em busca de sua autonomia/emancipação e apadrinha o adaptado, que se ajusta à cultura escolar, questionamos: não será esse espaço escolar, mais de jugo/subordinação do que de pensamento (Cortez, 2010), propício à proliferação de discursos e práticas patologizantes? Discursos e práticas que atingem diferentes identidades flutuantes – dentre as quais: os síndromicos, os deficientes, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os “outros”, o refugo – cujos significados se estabelecem, discursivamente, nas práticas de relação de poder? (Veiga-Neto, 2011).

#### Metodologia

Dessa maneira, visando atingir o objetivo mencionado, procedemos à releitura da obra e sua análise para nos reapropriar dos sentidos e significados, que formulados no processo analítico-interpretativo de então, possibilitou-nos apreender novos significados à luz de referências bibliográficas, que têm se ocupado a discutir criticamente o tema da patologização, (García-Molina, 2013; Skliar, 2015; Veiga-Neto, 2011) e, por decorrência, o tema da emancipação (Laclau, 2011; Santos, 2009). Desse modo, realizamos a análise da obra, tendo por base as categorias norma *versus* patologização e transgressão *versus* emancipação. Consideramos, para tanto, situações/narrativas pertinentes às identidades culturais, que nos ofereceram conteúdos/indícios de tendências patologizantes e/ou (em oposição) emancipatórias.

#### Resultados y conclusões

As situações/passagens que perpassam o currículo escolar normativo-prescritivo eurocêntrico, expressas no livro, reforçam o papel da escola em preservar a norma, desconsiderar o diferente, estigmatizar e patologizar o desviante, materializado pela falta de diálogo e solidariedade, que para Santos (2009), significa não reconhecer a identidade

do outro. São os alunos, então, as peças fundamentais na tentativa de desconstrução do cenário que vivenciam, em vista da construção coletiva de um espaço escolar e social multicultural. Eles se debatem entre o silêncio, a indiferença, o ataque e o racismo velado/direto, que inferiorizam/patologizam suas identidades culturais. A partir da opressão vivida, pela condição de colonialidade que lhes era imposta, os estudantes experimentaram um processo de desconstrução-ruptura da opressão que os aprisionava, produzindo possibilidades de libertação.

## Referências bibliográficas

- Bégaudeau, F. (2009). *Entre os muros da escola*. São Paulo: Martins.
- Cortez, G. (2010). *O filme entre os muros da escola mostra que a escola está isolada...* Disponível em: <https://glaucocortez.wordpress.com/2010/03/14/o-filme-entre-os-muros-da-escola-mostra-que-a-escola-esta-isolada-e-incapaz-de-resolver-os-problemas-criados-pela-sociedade/>
- García-Molina, J. (2013). Orígenes y usos de una categoría hegemónica. En J. García-Molina (Coord.), *Exclusiones: discursos, políticas, profesiones* (pp. 33-50). Barcelona: Editorial UOC.
- Laclau, E. (2011). *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Santos, B.S. (2009). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez.
- Silva, T. T. (2007). *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Skliar, C. (2015). Normalidad-Patología. En J. Sáez-Carreras & M. Esteban-Albert (Coords.), *Dialética de los conceptos en educación* (pp. 109-123). Barcelona: Editorial UOC.
- Veiga-Neto, A. (2011). Incluir para excluir. En J. Larossa & C. Skliar (Orgs.), *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença* (pp. 105-118). Belo Horizonte: Autêntica.

## APRESENTAÇÃO 3

# Inclusão de alunos com diagnóstico de transtorno do espectro autista: narrativas de professores

**BARDINI, MÁRCIA DAL TOÉ NAZÁRIO**

*Universidade do Extremo Sul Catarinense (Brasil)*

### Descrição geral e objetivos

Ainda nos dias atuais, o desconhecimento do que seja Transtorno do Espectro Autista (TEA) permeia os ambientes mais comuns em que a pessoa com autismo convive. Há muitas incompreensões, desconhecimentos e, de certa forma, equívocos quanto à multiplicidade de compreensões que envolve o TEA. Dependendo do olhar que lhe é direcionado, o autismo pode ser conceituado de diversas formas. No âmbito da escola, esta situação não é diferente. É comum o sentimento de impotência dos profissionais diante de alunos com este diagnóstico, na maioria das vezes, não sabendo como agir com ele e tampouco como agir em sua prática pedagógica. Impera um viés biológico com consequências patologizantes nas escolas, as quais trazem a patologia como uma das razões para os insucessos ocorridos no cotidiano escolar. Como a escola lida com alunos vistos sob o prisma da patologia?

Há mais de duas décadas vêm sendo implantadas no Brasil leis referentes à inclusão das pessoas com deficiência nas escolas comuns de ensino. Dentre elas, constam os alunos com diagnóstico de TEA. Como o aluno diagnosticado com TEA vem sendo produzido na escola? O presente texto, fruto de uma dissertação de mestrado em educação, tem como objetivo compreender de que forma o aluno com diagnóstico de TEA vem sendo produzido na escola, no contexto da educação inclusiva, a partir das narrativas de profissionais da educação.

### Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas públicas estaduais de um município do extremo sul catarinense, tendo como participantes quatorze profissionais da educação, dentre eles: dois Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATP), dez professores regentes das séries finais do Ensino Fundamental e dois Segundos Professores, todos atuantes com alunos com diagnósticos de TEA inclusos nas respectivas escolas. Os dados foram obtidos através de análises dos Projetos Pedagógicos das referidas escolas, também por meio de entrevistas semiestruturadas e de grupos focais com os profissionais participantes, a partir de abordagem qualitativa. A parte empírica deu origem a textos narrativos, os quais possibilitaram a explanação de como a inclusão é entendida e quais são seus percalços atuais, além da percepção de como a pessoa com TEA é visualizada e como vem sendo produzida a partir desse espaço social de aprendizagem, a escola. Os principais referenciais foram Donvan e Zuker (2017), Grandin (2014), Orrú (2017), Sacks (2006), Sasaki (2003), Skliar (2015).

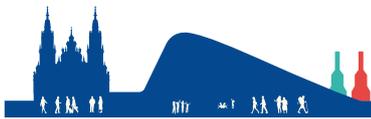
### Resultados y conclusões

Foi constatada carência conceitual em relação ao autismo e também à inclusão. Os profissionais que atuam com alunos diagnosticados com TEA encontram dificuldades para compreender o aluno e poder incluí-lo efetivamente, possibilitando-lhe uma aprendizagem significativa. Eles não se sentem preparados para incluírem alunos com TEA, devido à complexidade global percebida no diagnóstico. Para eles, é preciso repensar a organização da escola, da sala de aula e do currículo, bem como estabelecer parcerias entre família e escola. Os relatos trazidos corroboraram que a inclusão de alunos com TEA vem sendo um desafio no cotidiano escolar e que há muito por se fazer. Não obstante a educação desses alunos estar amparada legalmente, as práticas pedagógicas divergem do que os documentos propõem. Muitas são as fragilidades presentes na escola e junto aos docentes, assim como muitas são as contradições

presentes no sistema de ensino, que legalmente prima pelo atendimento à diversidade e, ao mesmo tempo, com suas exigências, desconsidera as diferenças existentes entre alunos, professores e contexto escolar. A integração social – não a inclusão-dos alunos com TEA vem sendo promovida deixando-se a aprendizagem em si em segundo plano, justamente por estes serem produzidos como alunos incapazes por conta de seus diagnósticos.

## Referências bibliográficas

- Carvalho, R. E. (2014). *Educação Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação.
- Donvan, J., & Zucker, C. (2017). *Outra sintonia: A história do autismo*. São Paulo: Companhia das letras.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz & Terra.
- García-Molina, J. (2013). Orígenes y usos de una categoría hegemónica. In J. García (Coord.), *Exclusiones: discursos, políticas, profesiones* (pp. 33-50). Barcelona: Editorial UOC.
- Grandin, T. (2014). *Uma menina estranha: Autobiografia de uma menina autista*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Orrú, S. E. (2017). *O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender*. Petrópolis: Vozes.
- Sacks, O. (2006). *Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Sasaki, R. K. (2003). *Inclusão/ Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Skliar, C. (2015). Normalidad-Patología. In J. Sáez-Carreras & M. Esteban-Albert (Coords.), *Dialética de los conceptos en educación* (pp. 109-123). Barcelona: Editorial UOC.



## Educación para la ciudadanía mundial y la diversidad desde el compromiso con los ODS y los Derechos Humanos

PÉREZ DE GUZMÁN PUYA, M.<sup>ª</sup> VICTORIA (COORD.)

*Universidad Pablo de Olavide (España)*

### Descripción del simposio

El presente simposio se enmarca en la línea temática “La educación ante el desafío de la diversidad y la inclusión social. Perspectivas transculturales e interculturales” del XVII Congreso nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía.

Mientras que la sociedad actual está caracterizada por la globalización, el multiculturalismo y el acceso a la información avanza a un ritmo vertiginoso. El sistema educativo, entendido en un sentido amplio, las personas que de él participan, deben generar espacios que ayuden a reflexionar sobre determinados modelos de crecimiento y su repercusión sobre las políticas de sostenibilidad que pretenden incidir sobre la pobreza, desigualdades sociales, inmigración, codesarrollo, cambio climático, diversidad, etc.

Ante este escenario, es frecuente encontrar el concepto de diversidad en numerosas esferas cotidianas. No obstante, el uso de dicho término no se asocia exclusivamente a la cultura, es usado de forma generalizada y está naturalizado; hace alusión a multitud de aspectos y esferas de la vida humana, tales como la cultura, étnica, edad, orientación sexual, lengua, funcional, biológica, nacionalidad, religión, etc. (Almeida et al., 2010).

La diversidad es un concepto que precisa incluirse en la praxis educativa, ya que como apunta Vargas (2008), se debería abordar desde “la ciudadanía, la identidad, la cuestión lingüística o la democracia” (p. 3). Es por esto que habitualmente se ha considerado un hándicap en lugar de “una característica inherente a la naturaleza humana y una posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales” (Jiménez Martínez y Vilá, 1999, p. 15).

En el debate actual que rodea a la diversidad se está optando por un cambio de paradigma en los modelos tradicionales basados en la educación de la diferencia hacia otros modelos más inclusivos desde un enfoque intercultural. La interculturalidad, entendida como “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (UNESCO, 2005, p. 8), no solo supone la coexistencia de personas con rasgos culturales diferentes entre sí, sino que, como señala Rico-Martín (2014), la interculturalidad va “más allá del respeto y la valoración de las diferencias culturales” (p. 52).

Al hablar de educación inclusiva e interculturalidad, se hace necesario mencionar los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados en la Agenda 2030, concretamente los objetivos 4, 5, 10, 13 y 16. El objetivo número cuatro hace referencia a la Educación de Calidad, lo que nos insta a promover estrategias educativas que fomenten el acceso a la educación de un modo inclusivo y equitativo, desde una mirada de la dignidad del ser humano. El objetivo número cinco fomenta la igualdad de género, para lo que se hace necesario medidas que eliminen las desigualdades

y que fomenten una igualdad real. El tercer objetivo que hemos nombrado, el número diez, se centra en la reducción de las desigualdades, recordándonos que existen tres dimensiones fundamentales para el desarrollo sostenible: la dimensión económica, la dimensión social y la dimensión ambiental.

El objetivo número trece, sobre acción sobre el clima, nos hace recordar la importancia de cuidar el medio en el que vivimos como uno de los elementos fundamentales para fomentar la calidad de vida de las personas, máxime cuando se ha celebrado en Madrid (España) la Cumbre del Clima 2019. Finalmente, el objetivo número dieciséis, centrado en la paz, la justicia y las instituciones sólidas, nos hace recordar el elevado número de homicidios mundiales que existen y la necesidad de generar una cultura de paz, que sea generada desde todas las instituciones educativas, siendo para nosotras fundamental el fomento de dicha cultura desde la universidad, dada su responsabilidad social.

Cabe señalar también la Educación para la Ciudadanía Mundial de la Unesco como respuesta a los retos que lanzan los ODS y alternativa para lograr un desarrollo sostenible, la garantía de los Derechos Humanos universales, la igualdad de género, la consideración de la diversidad cultural como un valor positivo de la sociedad, la ciudadanía mundial, etc. A lo que podemos sumar la “Carta Colombiana” que recoge 10 principios de paz, que fue redactada en la XVI Cumbre Mundial de Premios Nobeles de la Paz (2017).

Siendo conscientes del interés generalizado que existe en torno a estas cuestiones, el simposio que proponemos supone una oportunidad para continuar con el debate sobre las diferentes concepciones de la diversidad, los caminos que toma y las perspectivas desde las cuales se aborda.

Por ello, el eje principal en torno al cual girarán las intervenciones del simposio será la educación para la ciudadanía mundial y la atención a la diversidad en relación con las nuevas realidades socioeducativas presentes a nivel nacional e internacional, así como el fomento de la calidad de vida de los seres humanos, de la igualdad de género y el desarrollo sostenible. El simposio pretende invitar a la comunidad científica y académica, así como al público interesado, a indagar y profundizar sobre los desafíos actuales presentes en la educación, fomentando la formación de ciudadanos y ciudadanas críticos, responsables y comprometidos con los Derechos Humanos, los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el cuidado del medio ambiente y el compromiso por una cultura de paz.

## Referencias bibliográficas

- Almeida, M. E., Angelino, M. A., Kipen, E., Lipschitz, A., Marmet, M., Rosato, A., y Zutti6n, B. (2010). Nuevas ret6ricas para viejas pr6cticas. Repensando la idea de diversidad y su uso en la comprensi6n y abordaje de la discapacidad. *Política y Sociedad*, 47(1), 27-44. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010130027A>
- Jiménez Martínez, P., y Vilá, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Rico-Martín, A. M. (2014). La competencia intercultural en el aula de español para escolares inmigrantes. En D. G. Níkleva (Coord.), *El reto de atender a alumnos inmigrantes en la sociedad española* (pp.47-64). Madrid: Síntesis.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2005). *Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/cultural-expressions/the-convention/convention-text>
- Vargas, K. (2008). *Diversidad cultural. Revisión de conceptos y estrategias*. Barcelona: Generalitat de Cataluña. Recuperado de <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/diversidad-cultural-revisi%C3%B3n-de-conceptos-y-estrategias>

## PONENCIA 1

# Revisión sistemática sobre las estrategias y dinámicas de las mujeres migrantes durante el proceso migratorio. La perspectiva de género como eje clave de estudio

TERRÓN-CARO, TERESA  
ORTEGA DE MORA, FABIOLA  
SALVATORI, SARA

*Universidad Pablo de Olavide (España)*

### Descripción general de la/s preguntas de investigación y objetivos

Los vertiginosos y significativos cambios que están acaeciendo en las últimas décadas en relación con los movimientos poblacionales están dando lugar a cambios en las dinámicas y percepciones sobre las migraciones, surgiendo una feminización de los procesos migratorios.

La migración femenina ha aumentado significativamente, llegando a representar más de la mitad de las inmigraciones internacionales (OIM, 2018), lo que ha supuesto un cambio fundamental, no solo cuantitativo sino también cualitativo. En la actualidad, las mujeres adquieren mayor relevancia como protagonista dentro de las redes migratorias y como sujeto social y económicamente activo.

No obstante, aunque ya no predomina esa visión “androcéntrica” donde la mujer desempeña el rol de acompañante del hombre (Trujillo y Almeda, 2017) y sujeto social dependiente del varón, sigue existiendo una mayor vulnerabilidad de las mujeres migrantes durante todo el proceso (OIM, 2018), debido, entre otras cuestiones, a la estigmatización y prejuicios a los que deben hacer frente. Según Trujillo y Almeda (2017), las mujeres se ven sometidas a una triple discriminación: por cuestión de género, de nacionalidad y de economía o clase (Juliano, 2000; Solé, 2000).

Por ello, esta realidad debe ser analizada, fundamentándose en la identidad propia que tienen los procesos migratorios desarrollados por mujeres, al tener causas y consecuencias diferentes (Parella, 2005; cit. en Ciurlo, 2015) a la de los hombres. Para ello, es necesario realizar un análisis con una perspectiva de género, en línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015).

Con la presente comunicación, se realizará una revisión bibliográfica sobre los elementos claves que articulan los procesos migratorios femeninos desarrollados por las mujeres migrantes durante su trayecto. Para ello, alguna de las preguntas de investigación a las que se dará respuesta son:

- ¿Qué dificultades encuentran las mujeres migrantes durante el trayecto?
- ¿Qué transformaciones sufre la mujer durante todo el proceso (roles de género, diversificación familiar, cuestiones culturales...)?
- ¿Cómo afectan los prejuicios al trayecto desarrollado por las mujeres?

De esta forma, el objetivo general de la presente comunicación es conocer las estrategias y dinámicas desarrolladas por las mujeres migrantes durante el proceso migratorio desde una perspectiva de género.

### Metodología

La metodología que se desarrollará será de carácter cualitativo y se basará en una revisión bibliográfica mediante un análisis documental sobre los últimos estudios que se han realizado en materia de migración femenina, prestando especial atención al enfoque de género que se presente en el estudio. Para ello, se accederán a diferentes bases de datos, a destacar, CORDIS y TESEO, y se realizará una búsqueda exhaustiva de los estudios que se hayan desarrollado desde el año 2013 hasta la actualidad. Dicha búsqueda se realizará utilizando como descriptores: “migraciones”, “mujer migrante”, “migración femenina”, “género y migración”, entre otras.

Atendiendo a los resultados obtenidos tras la búsqueda, se creará una base de datos que permita sistematizar la información y plantear los elementos claves de estudio en relación con los objetivos anteriormente nombrados. La categorización de la información se vertebrará en tres ejes claves: a) objetivos de la investigación; b) resultados del proyecto, y c) recomendaciones y hallazgos más relevantes.

## Conclusiones

Los recientes estudios que se han realizado en materia migratoria han demostrado cómo la discriminación por razón de género hace que las mujeres migrantes socialmente sean más vulnerables que los hombres (Asakura y Torres, 2013, p. 78), ya que tienen más posibilidades de verse sometidas a matrimonios forzados, violencia sexual o trata de personas. Asimismo, se ven más afectadas por los cambios socioeconómicos como el desempleo o el despido (OIM, 2018).

Esta vulnerabilidad se acrecienta con otros aspectos como: el sistema patriarcal imperante en la sociedad, la división laboral en función del género, el estigma social existente sobre la mujer, y la superación del estudio individual para atender la perspectiva desde la unidad doméstica (Kopinak y Soriano, 2009), además de la significativa invisibilidad que siguen teniendo las mujeres migrantes.

Todos estos elementos evidencian la identidad propia de los procesos migratorios desarrollado por mujeres y la necesidad de que se sigan realizando estudios en materia migratoria desde una perspectiva de género que visibilicen las situaciones específicas a las que deben hacer frente las migrantes por el simple hecho de ser mujer.

## Referencias bibliográficas

- Asakura, H., y Torres, M. (2013). Migración femenina centroamericana y violencia de género: pesadilla sin límites. *Zona Franca. Revista del Centro de Estudios Interdisciplinario sobre Mujeres*, XXI(22), 75-86.
- Ciurlo, A. (2015). La migración femenina y los cambios en las relaciones de género en las familias: el caso de las transmigrantes colombianas en Italia. *OASIS*, 21, 55-79. doi: 10.18601/16577558.n21.04
- Juliano, D. (2000). Mujeres estructuralmente viajeras: estereotipos y estrategias. Entrevista con Dolores Juliano. *Papers*, 60, 381-389.
- Kopinak, K., y Soriano, R. M. (2009). *Globalización, inmigración y género: Vivencias laborales y de género de mexicanos en EE. UU. y Marroquíes en España. Working Paper 177*. San Diego, CA: The Center for Comparative Immigration Studies, University of California, San Diego. Recuperado de [https://ccis.ucsd.edu/\\_files/wp177.pdf](https://ccis.ucsd.edu/_files/wp177.pdf)
- Naciones Unidas, Asamblea General. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015 (A/RES/70/1). Recuperado de [https://www.unfpa.org/sites/default/files/resource-pdf/Resolution\\_A\\_RES\\_70\\_1\\_SP.pdf](https://www.unfpa.org/sites/default/files/resource-pdf/Resolution_A_RES_70_1_SP.pdf)
- Organización Internacional para las Migraciones. (OIM). (2018). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2018*. Ginebra: Autor. Recuperado de [https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr\\_2018\\_sp.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2018_sp.pdf)
- Parella, S. (2005). La maternidad a distancia de las empleadas domésticas latinoamericanas en España. La vulneración del derecho a la vida familiar en el contexto de la internacionalización de la reproducción. En J. Giró (Ed.), *El género quebrantado. Sobre la violencia, la libertad y los derechos de la mujer en el nuevo milenio* (pp. 238-273). Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Solé, C. (2000). La inmigración femenina en la era de la globalización. En M. A. Roque (Coord.), *Mujer y migración en el mediterráneo occidental* (pp. 241-256). Barcelona: Icaria.
- Trujillo, M., y Almeda, E. (2017). Monomarentalidad e imaginarios de género en contexto migratorio: Punto de vista epistemológico feminista en el estudio de las migraciones. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 37, 101-125. doi: 10.5944/empiria.37.2017.18978

## PONENCIA 2

# Educación y género. La coeducación como estrategia frente a la violencia de género

**CÁRDENAS-RODRÍGUEZ, ROCÍO**

**OTERO-GUTIÉRREZ, GEMA**

**MONREAL-GIMENO, CARMEN**

*Universidad Pablo de Olavide (España)*

### Descripción general de la/s preguntas de investigación y objetivos

El hilo que une la educación androcéntrica y patriarcal que reciben niñas y niños desde los primeros años de vida con la perpetuación de las violencias machistas es muy fino, casi invisible. Niñas y niños siguen soportando una socialización asimétrica a través del aprendizaje de normas patriarcales que dictan sus guiones de vida. Los niños y las niñas son arrastrados a una masculinidad hegemónica muy nociva en la que el reto y el riesgo continuo, la pésima gestión de sus emociones, el deseo sexual o amoroso visto como un derecho incuestionable o la violencia normalizada y permitida son protagonistas de sus vidas desde que vienen al mundo. Esta masculinidad hegemónica se construye a partir de la negación, la invisibilización y el rechazo absoluto de todo lo que esté vinculado con lo femenino.

Las niñas, en cambio, son socializadas desde una violencia simbólica que no percibimos, a través de la hipersexualización, la cosificación y desconexión progresiva de sus propios cuerpos, de la invitación constante a ser bellas (y sexis) para “los otros” o del amor incondicional como hilo conductor de sus vidas y de sus decisiones vitales. Es así como se construyen las desigualdades de género, sin perder de vista que nuestra cultura patriarcal dota de poder, prestigio y privilegios a los niños desde que nacen frente a la discriminación, la invisibilidad y la violencia estructural que sufren las niñas por el hecho de ser precisamente niñas.

El presente texto tiene como objetivo cómo los discursos e idearios reafirman y perpetúan una cultura no igualitaria en niños y niñas en las etapas de primarias, y cuál debe ser el papel de la educación como un factor de protección frente a las desigualdades de género. La educación es un proceso esencial para el empoderamiento de las niñas, pero existen grandes obstáculos en el sistema educativo que impiden el desarrollo de una educación de calidad y equitativa, por ello es crucial el desarrollo de procesos coeducativos desde las primeras etapas educativas como son infantil y primaria.

Un modelo educativo igualitario actúa como factor de protección ante las violencias machistas y ofrece al alumnado competencias para enfrentarse críticamente a los discursos que perpetúan esa violencia.

### Metodología

Desde este posicionamiento, el presente artículo pretende analizar cómo la cultura de la violación sigue formando parte del imaginario colectivo en el sistema educativo a través del lenguaje y de los idearios que normalizan las violencias machistas; así como identificar los imaginarios que están presente en el universo infantil a través del análisis crítico de los discursos y los testimonios sobre los usos de las nuevas tecnologías en el día a día.

Un análisis contextual de la literatura científica nos permitirá avanzar en propuestas para que los centros educativos puedan aplicar estrategias coeducativas que fomenten la igualdad de oportunidades entre niños y niñas y favorezcan herramientas frente a las violencias machistas.

### Conclusiones

El proceso de socialización diferencial hace su trabajo a través de los distintos agentes sociales que se encargan de educar desde una mirada patriarcal y androcéntrica. Agentes sociales como la familia, la escuela y las nuevas

tecnologías perpetúan una desigualdad estructural que no se percibe ni como una amenaza ni como algo perjudicial para la construcción una sociedad sana, justa e igualitaria. Es así como aprendemos a no ver las desigualdades, porque no podemos analizar de forma crítica lo que no vemos ni sentimos como una injusticia.

En síntesis, podemos afirmar que la familia, la escuela y las nuevas tecnologías son agentes socializadores fundamentales en los primeros años de vida, pero están atravesados por un machismo que cuesta identificar; estas estructuras pueden alimentar la cultura de la violación y los mitos que perpetúan una violencia estructural contra las mujeres a través de discursos, idearios e imaginarios normalizados y hasta permitidos. Por ello es importante visibilizarlos en la esfera educativa para poder establecer estrategias de actuación que permitan al alumnado deconstruir esos imaginarios.

## Referencias bibliográficas

- Bejarano, M. T., Martínez Martín, I., y Blanco, M. (2019). Coeducar hoy: Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 37-50. doi: 10.15366/tp2019.34.004
- Conde-Esteba, L. (2019). *Transmisión de cultura androcéntrica en la escuela y propuestas para avanzar en coeducación* (Trabajo Fin de Grado). Recuperado de <http://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/10261>
- Donoso, T., Rubio, M. J., y Vilà, R. (2018). La adolescencia ante la violencia de género 2.0: Concepciones, conductas y experiencias. *Educación XXI*, 21(1), 109-134. doi: 10.5944/educxx1.20180
- Pinedo, R., Arroyo, M. J., y Berzosa, I. (2018). Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos Educativos*, 21, 35-51. doi: 10.18172/con.3306
- Rincón, A. M., y Jiménez, M. (2018). La educación como eje fundamental para mitigar el fenómeno de la violencia de género. En E. Serna (Ed.), *Revolución en la Formación y la Capacitación para el Siglo XXI* (1.ª ed.; pp. 458-464). Medellín: Editorial Instituto Antioqueño de Investigación.
- Vázquez Escobar, A., & Nápoles, P. P. (2019). La construcción de género en los niños y las niñas de la infancia preescolar. *Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo* (en línea). Recuperado de <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/03/genero-infancia-preescolar.html>

## PONENCIA 3

# La adquisición de competencias socioambientales en el alumnado de los Másteres de la Universidad Pablo de Olavide

**ESTEBAN IBÁÑEZ, MACARENA**

**VICENTE AMADOR, LUIS**

*Universidad Pablo de Olavide (España)*

**OLMO RUIZ, FRANCISCO JAVIER**

*Universidad de Granada (España)*

### Contextualización

El *Aprendizaje a lo largo de la vida* se ha convertido en uno de los principios básicos del desarrollo personal y social de nuestros tiempos, donde las universidades están llamadas a ser uno de los principales dispositivos culturales y científicos para hacerlo posible. Existen muchas universidades con más estudiantes de Posgrado que en Grados, pero quedan por ajustar las coordenadas pedagógicas y didácticas que harían más eficaz este periodo de la formación.

Necesitamos disponer de nuevas capacidades que nos permitan estar a la altura de todo un nuevo mundo digital, a través de la adquisición de nuevas habilidades técnicas y de una mejor comprensión de las oportunidades.

En este contexto, el Consejo y el Parlamento Europeo adopta un marco de referencia sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, necesarias para su realización personal, inclusión social, ciudadanía activa y empleabilidad en nuestra sociedad basada en el conocimiento.

Estas competencias están interrelacionadas, en tal medida que la competencia en las capacidades básicas fundamentales: la lengua, la lectura y la escritura, el cálculo y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) constituyen el fundamento esencial para el aprendizaje en los Másteres. Así las actividades de aprendizaje se sustentan en la capacidad de *aprender a aprender* necesarias para la construcción del pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos.

Lo que nos llevó a la realización de un Proyecto de Innovación para conocer si los Másteres de la Universidad Pablo de Olavide (UPO) capacitan para “aprender a aprender” a través de las competencias generales que se exponen en las actividades que se imparten en los mismos para conseguir que el alumnado adquiera un aprendizaje que perdure a lo largo de sus vidas.

### Descripción de la experiencia

El proyecto se enmarca en la planificación y organización de las asignaturas de los másteres de la UPO, objetos de estudio en el proyecto, y de la docencia recibida en las mismas.

Antes de comenzar la docencia de estas, el grupo de profesorado participante en el proyecto ha realizado una serie de reuniones interdisciplinarias. En dichas reuniones se ha seguido el siguiente proceso:

1. Búsqueda bibliográfica sobre el concepto “aprendizaje permanente” que pueda ser común para trabajar cada una de las asignaturas.
2. Estudio de las competencias establecidas por la Comunidad Europea con relación al aprendizaje permanente.
3. Recopilación de las competencias generales de las asignaturas que forman parte del proyecto.
4. Selección de las preguntas sobre competencias que deben realizarse en el aula con el alumnado.
5. Elaboración con el alumnado del concepto de “aprendizaje permanente”.
6. Construcción de las competencias que ellos/as consideran que el máster les debe proporcionar.
7. Conocimiento del nivel de adquisición de las competencias propuestas por la Comisión Europea.

Las estrategias a desarrollar fueron las siguientes:

- a. Revisión de fuentes documentales relacionadas con el concepto aprender a aprender.
- b. Elaboración de instrumentos de recogida de información y validación de los mismos.
- c. Elaboración de indicadores primarios para la selección de las preguntas definitivas del cuestionario.
- d. Validación de preguntas definitivas del cuestionario por expertos.
- e. Elaboración y validación de protocolos de información al alumnado.

Con respecto al alumnado, la metodología a seguir en el proyecto fue muy participativa, convirtiéndose en participantes activos en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para ello, en un primer momento se identificaron la presencia o ausencia en sus asignaturas de competencias relacionadas con el aprendizaje permanente; en segundo lugar, analizaron y seleccionaron con el profesorado estas competencias con la categorización de estas, y tercero, se obtuvo información complementaria de los estudiantes, a través de los distintos grupos de discusión.

Todo esto se materializó en la elaboración de un cuestionario dirigido al alumnado de la UPO que recogiera su opinión sobre el perfil competencial en el concepto de “aprendizaje permanente” en el Máster en el que están matriculados.

El cuestionario propuesto a los estudiantes partió de las características que sobre aprendizaje permanente propone la Comisión Europea y como ellos las relacionaron con las competencias generales expuestas en cada de sus asignaturas. Estas fueron seleccionadas, definidas y validadas por el grupo docente que participaron en el proyecto para ser revisadas.

## Conclusiones

Los aprendizajes que conlleven esta experiencia pueden ser transferidos a otras asignaturas de los mismos Másteres o distintos de la Universidad Pablo de Olavide, como a los de otras universidades que colaboran. Entre otros, cabe destacar en el ámbito general:

- Para años sucesivos, incorporar el cuestionario en otras asignaturas y/o másteres.
- Esta forma de acercamiento al estudio de las competencias en los másteres proporciona información sobre la utilización de estrategias metodológicas para que el alumnado consiga capacidades permanentes para sus futuras salidas profesionales.
- La integración de las diferentes competencias de las asignaturas, reforzando la visión de conjunto del aprendizaje permanente.
- Fomento de la creatividad, la responsabilidad individual, el trabajo colaborativo, la capacidad crítica, la toma de decisiones, la eficiencia y la facilidad de expresar sus opiniones.
- Sería pertinente tener en cuenta el desarrollo de este proyecto de innovación ante la elaboración de los futuros Modifica a presentar en los Másteres.

## Referencias bibliográficas

- Esteban, M., y Amador, L. V. (2018). Una aproximación a las actitudes de los universitarios hacia el Medio Ambiente. (Una experiencia innovadora en el ámbito de las Ciencias Ambientales). *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(33), 81-100.
- Esteban, M., Amador, L. V., y Mateos, F. (2017). Attitudes of University Students towards the Environment: Environmental Education and Innovation. *Revista de Humanidades*, 31, 17-38. doi: 10.5944/rdh.31.2017.19071
- Musitu-Ferrer, D., Esteban-Ibáñez, M., León-Moreno, C., y García, O. F. (2019). Is School Adjustment Related to Environmental Empathy and Connectedness to Nature? *Psychosocial Intervention*, 28(2), 101-110. doi: 10.5093/pi2019a8
- Musitu-Ferrer, D., León-Moreno, C., Callejas-Jerónimo, J. E, Esteban-Ibáñez, M., and Musitu-Ochoa, G. (2019). Relationships between Parental Socialization Styles, Empathy and Connectedness with Nature: Their Implications in Environmentalism. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(14) (online). doi: 10.3390/ijerph16142461

## PONENCIA 4

# Función y misión de la universidad: su contribución a los objetivos de desarrollo sostenible

**PÉREZ DE GUZMÁN, M.<sup>ª</sup> VICTORIA**

**RODRÍGUEZ-DÍEZ, JOSÉ LUIS**

*Universidad Pablo de Olavide (España)*

**VARGAS-VERGARA, MONTSERRAT**

*Universidad de Cádiz (España)*

### Descripción general de la/s preguntas de investigación y objetivos

Cuando hacemos alusión a la función y misión de la Universidad, la referencia a la Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción, promulgada por la UNESCO en 1998, es de obligada referencia. En el preámbulo de la misma, señala la actual demanda de educación superior en la actual sociedad y su importancia ante el desarrollo sociocultural y económico. El documento considera la transformación, expansión y pertinencia de la universidad para responder a las dificultades de la sociedad, solicitando que en las reformas se tenga en consideración a todas las partes interesadas, donde se incluye a las familias, estudiantes, profesores, industria... Entendemos que se refiere a lo que desde la RSU identificamos como los *stakeholders*.

La propuesta de la UNESCO se materializa en lo que son asumidas como las tres misiones de la universidad, que tal y como plantean Casani y Pérez Esparrells (2009) se identifican con la docencia, investigación y contribución al desarrollo social y económico. Como eje transversal a estas misiones está el desarrollo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Tal como afirman De la Calle, García Ramos y Giménez (2007, p. 47):

La sociedad actual demanda profesionales socialmente comprometidos, es decir, formados en la Responsabilidad Social. La Universidad, fiel a su misión de formar integralmente a los que pasan por sus aulas, ha de dar respuesta a esta urgente necesidad de contar con personas que se planteen el ejercicio de su profesión desde el compromiso con los otros y con su entorno.

Kestin et al. (2017) señalan que una universidad comprometida con los ODS: (1) analiza lo que ya se está realizando, (2) desarrolla capacidad y liderazgo interno alrededor de los mismos, (3) identifica oportunidades, prioridades y debilidades, (4) integra, implementa e incorpora los ODS en las estrategias y planes, y (5) monitoriza, evalúa y comunica sus acciones con respecto a los ODS.

Los interrogantes que nos ha surgido y a los que damos respuesta. ¿Qué misión desarrolla la universidad española? ¿Cuál es su responsabilidad social con respecto a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)? ¿Qué aspectos son fundamentales para trabajar los ODS desde la universidad? Nuestro objetivo general es presentar la función y misión de la universidad respecto a los ODS.

### Metodología

Para cubrir los objetivos nos centramos en el estado del arte como una metodología de investigación. “En los estados del arte se establece la necesidad de revisar y cimentar los avances investigativos realizados por otros, aclarar rumbos, contrastar enunciados provisionales y explorar nuevas perspectivas de carácter inédito” (Jiménez Becerra, 2006, p. 33). Por ello, se realiza una aproximación al universo inabarcable<sup>1</sup> objeto de estudio, que

<sup>1</sup> Jean-Claude Gillet (2006) utiliza este término y expresión cuando se acerca a definir el concepto de Animación Sociocultural en su obra *L'animation en questions*. París: Eres.

permita analizar la realidad general del campo conceptual, terminológico y de las definiciones que rodean a la Educación Social.

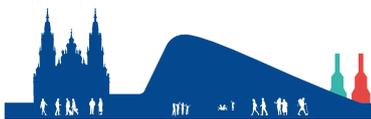
“El estado del arte es una metodología de investigación cualitativo-documental de carácter crítico-interpretativa que revisa los estados producidos por las personas en su representación bibliográfica” (Gómez Vargas, Galeano, y Jaramillo, 2015, p. 423). Como señalan Arboleda y Zabala (2005), se trata de encontrar y mostrar vacíos, tendencias y nuevas perspectivas teóricas.

## Conclusiones

La universidad tiene un reto sin precedentes, ya que no solo debe responder a las demandas sociales, sino que ha de emprender la transformación y la renovación a niveles nunca antes pensados. Dentro de las funciones y la misión de la universidad se encuentra ir engarzando los ODS dentro de sus estructuras, con el fin de dar una respuesta real para la transformación del mundo que nos rodea. La universidad posee una responsabilidad legal y social en la formación de profesionales para que sean capaces de interiorizar en su aprendizaje, y poner en práctica, en su acción, los principios que subyacen en los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Coincidimos con Bueno y Casani (2007, p. 44) en “la emergencia del “nuevo paradigma” de la universidad emprendedora... como resultado consecuente con la necesaria transferencia del conocimiento que aquella atesora para ser transformado en innovación para la sociedad, a través de determinados procesos no sencillos”. La universidad debe asumir su compromiso con la educación tomando las riendas del cambio, con capacidad para diseñar los nuevos espacios y generar los contenidos educativos que reclama la sociedad del siglo XXI y que se plantean a nivel nacional e internacional a raíz de los Derechos Humanos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

## Referencias bibliográficas

- Arboleda, O. L., y Zabala, H. E. (2005). *La economía solidaria en Antioquia. Estado del arte 1960-2003*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Bueno, E., y Casani, F. (2007). La tercera misión de la universidad. Enfoques e indicadores básicos para su evaluación. *Economía Industrial*, 366, 43-59. Recuperado de <https://www.mincotur.gob.es/Publicaciones/Publicacionesperiodicas/EconomiaIndustrial/RevistaEconomiaIndustrial/366/43.pdf>
- Casani, F., y Pérez Esparrells, M. C. (2009). La responsabilidad social en las universidades públicas españolas: vectores de cambio en la gobernanza. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 4, 127-138.
- De la Calle, C., García Ramos, y Giménez, P. (2007). La formación de la responsabilidad social en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 18(2), 47-66. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0707220047A/15631>
- Gómez Vargas, M., Galeano, C., y Jaramillo, D. A. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442. Recuperado de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/1469>
- Jiménez Becerra, A. (2006). El estado del arte en la investigación en Ciencias Sociales. En A. Jiménez Becerra, y A. Torres (Comps.), *La práctica investigativa en Ciencias Sociales* (pp. 29-42). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/dcsupn/practica.pdf>
- Kestin, T. (Coord.), van den Belt, M., Denby, L., Ross, K., Thwaites, J., & Hawkes, M. (2017). *Cómo empezar con los ODS en las universidades españolas. Una guía para las universidades, centros de educación superior y el sector académico*. Recuperado de <https://reds-sdsn.es/wp-content/uploads/2017/02/Guia-ODS-Universidades-1800301-WEB.pdf>



## **La investigación y las buenas prácticas universitarias como herramientas para la inclusión y transformación social**

**MÉRIDA-SERRANO, ROSARIO (COORD.)**

*Universidad de Córdoba (España)*

### **Descripción del simposio**

Este simposio se articula en torno a una investigación y dos experiencias, cuyo eje vertebrador es la generación, por parte de la universidad, de un conocimiento responsable comprometido con la transformación y la justicia social.

En la sociedad del conocimiento y en la era digital (Pérez Gómez, 2013), la universidad es una de las instituciones que tiene mayor relevancia social, puesto que ha de adoptar un rol que sirva para dar respuesta a los retos sociales que existen en un mundo interconectado, digitalizado, mercantilizado, globalizado y en el que los recursos y oportunidades de vida no son equitativos para todas las personas (Innerarity, 2011).

Una sociedad líquida (Bauman, 2005), postmoderna, que cuestiona los grandes relatos del modernismo, que abraza el relativismo moral y que se asienta sobre frágiles principios morales, necesita una referencia, una hoja de ruta que encauce su evolución hacia un horizonte más humanizador (Morin, 2011). La sociedad, que es quien sostiene y financia a la universidad pública, proyecta unas altas expectativas en una institución de la que demanda un conocimiento que le ayude a afrontar la incertidumbre, el cambio permanente y la complejidad, entendidas como tendencias clave en nuestro entorno vital actual. Para ello, un conocimiento democrático, justo, comprometido, veraz y ético aparece como un estandarte necesario para adoptar políticas públicas razonadas y razonables. Y es justamente de los estudiantes universitarios, como futura ciudadanía y profesionales cualificados, de quienes se espera que sepan aplicar las competencias adquiridas para posibilitar la mejora de las condiciones de vida de las personas, ofreciendo en futuro más sostenible a nivel socioeconómico y medioambiental.

Fruto de ese compromiso social de las universidades con su entorno, surge el trabajo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en el seno de las agencias de Educación Superior, optando por una transversalización de dichos objetivos para impregnar la docencia, el aprendizaje, la investigación y la gestión.

En este contexto es en el que se presenta este simposio, que integra propuestas para abordar tres retos sociales:

1. Los flujos migratorios y la atención a los menores no acompañados (en adelante, MENAS), como colectivo de especial vulnerabilidad y riesgo de exclusión social. Se presenta un proyecto financiado por la Universidad de Córdoba dentro del IV Plan Propio Galileo de Innovación y Transferencia. El proyecto se desarrolla mediante un trabajo colaborativo entre profesorado de la Universidad de Córdoba, Guardia Civil y Servicio de Protección de Menores de la Junta de Andalucía. Los objetivos que persigue es conocer la situación y la motivación para la migración de los MENAS, así como mejorar la coordinación entre los y las profesionales que actúan para facilitar su bienestar personal y su inclusión social.

2. La identificación de necesidades sociales emergentes en el campo profesional de la Educación Social. A través de una experiencia de aprendizaje enmarcada en la asignatura “Orientación, formación e inserción sociolaboral” de 3.º curso del Grado de Educación Social de la Universidad de Córdoba, se pretende formar a los y las estudiantes para realizar un Análisis de Puesto de Trabajo (APT). El objetivo es que el alumnado universitario identifique nuevas necesidades sociales y tome conciencia de campos emergentes que necesitarán su futura intervención profesional.
3. La intervención desde la primera infancia, a través del programa INFACIENCIA, en la construcción de una imagen de ciencia inclusiva, que supere los tradicionales sesgos de género que afectan a la ciencia, al generarse en una sociedad patriarcal y androcéntrica de cuyos valores y prácticas sociales se nutre y, en ocasiones, reproduce. Es necesario incluir la perspectiva de género desde los 3 años en el abordaje de la ciencia porque la literatura científica revela que los niños y niñas de 6 años ya muestran una imagen sesgada de ciencia, al percibirla como un territorio especialmente apropiado para los hombres.

## Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2005). *Modernidad líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Innerarity, D. (2011). *La democracia del conocimiento. Por una sociedad inteligente*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Martínez, M. (Ed.). (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social en las universidades*. Barcelona: Octaedro. Educación Universitaria.
- Morin, E. (2011). *La vía: para el futuro de la Humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Pérez Gómez, A. I. (2013). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.

## PONENCIA 1

# Menores extranjeros no acompañados: Acciones encaminadas a la superación de percepciones sociales segregadoras

**OLIVARES GARCÍA, M.<sup>ª</sup> DE LOS ÁNGELES**

**FERNÁNDEZ CAMINERO, GEMMA**

**GARCÍA SEGURA, SONIA**

*Universidad de Córdoba (España)*

### Contextualización

El contenido de esta contribución se corresponde con los primeros resultados del Proyecto denominado “Intervención socioeducativa con Menores Extranjeros No Acompañados en la provincia de Córdoba”, financiado por la Universidad de Córdoba dentro del IV Plan Propio Galileo de Innovación y Transferencia que convoca dicha universidad. El proyecto nace de la demanda de diferentes agentes sociales implicados en la atención a menores migrantes no acompañados en la provincia de Córdoba. En concreto, se desarrolla un trabajo colaborativo entre profesorado de la Universidad de Córdoba, Guardia Civil y Servicio de Protección de Menores de la Junta de Andalucía.

Como señala Ortega (2019), el fenómeno migratorio no es algo novedoso, pero es ahora cuando las migraciones han cobrado un papel protagonista en las políticas nacionales e internacionales. En el análisis de este fenómeno debemos considerar la naturaleza cambiante y dinámica de los trayectos migratorios en las dos últimas décadas, tanto por el perfil de las personas y grupos migrantes como por los motivos que conducen a la migración. Centrándonos en los protagonistas, aparecen nuevos actores migratorios (Suárez, 2006): los menores no acompañados. Autorías diversas (Boudiaf, 2017; Goenechea, 2005; Quiroga, Alonso y Sòria, 2010) nos ayudan a comprender que estos menores presentan una identidad propia, diferente a la adulta, representando un campo migratorio más amplio, con proyectos y recursos muy diversos, por lo que la respuesta institucional y socioeducativa ha de ser, igualmente, diversa e inclusiva.

En el circuito de acogida, protección e intervención sociocomunitaria, los agentes sociales implicados en el proyecto que presentamos en este trabajo demandan un mayor conocimiento de estos menores. Desean conocer cuáles son sus experiencias, vivencias y trayectorias al llegar a nuestro país; cuáles son sus intereses, necesidades y demandas y cómo ofrecer una respuesta institucional que logre superar prejuicios sociales que limitan el pleno desarrollo del menor.

### Descripción de la experiencia

La experiencia desarrollada en este proyecto persigue como objetivos: a) conocer la situación en la que viven los menores extranjeros no acompañados en Córdoba; b) conocer las motivaciones de su migración y sus aspiraciones futuras; c) describir las instituciones, servicios y recursos implicados en la atención integral a este colectivo; d) estudiar las percepciones de los profesionales, movimientos asociativos y ciudadanía próxima respecto a este colectivo; e) lograr una mayor coordinación entre las y los profesionales; f) desarrollar acciones de visibilización y sensibilización de la ciudadanía en relación con los menores no acompañados en la provincia de Córdoba.

Para alcanzar los objetivos citados, el plan de trabajo se concretó en las siguientes fases: a) constitución del equipo; b) organización y distribución de tareas; c) tramitación de permisos a las instituciones pertinentes; d) tramitación de compromiso de confidencialidad; e) trabajo de campo y, f) elaboración de la memoria del proyecto y difusión de resultados.

El trabajo de campo se ha desarrollado de enero a septiembre de 2019 y ha consistido en dos líneas de actuación paralelas. Por un lado, se han revisado un total de 411 expedientes de menores extranjeros no acompañados,

dependientes del Servicio de Protección de Menores. Por otro lado, se han desarrollado 17 entrevistas semiestructuradas a: profesionales de Centros de Protección de Menores, profesorado de Institutos de Educación Secundaria y otros responsables en el ámbito educativo reglado, profesionales en ámbitos no formales (ONGs, intermediadores culturales...) y extutelados.

Los primeros resultados de este proyecto fueron presentados en la I Jornada Provincial de Inclusión Social de los Menores Extranjeros No Acompañados, celebrada en la Facultad de Ciencias de la Educación el día 26 de noviembre y organizada por el propio equipo de trabajo. Este encuentro ha sido valorado muy positivamente por los participantes dado que ha permitido: a) conocer quiénes son y cómo trabajan los profesionales que intervienen con menores extranjeros no acompañados en la provincia de Córdoba; b) cuáles son las percepciones y expectativas de profesionales y extutelados respecto a la intervención con estos menores; c) qué servicios y recursos se ofrecen para facilitar la inclusión sociolaboral de este colectivo; d) qué barreras existen para alcanzar una coordinación eficaz y, e) cuáles pueden ser las líneas estratégicas de mejora en la intervención.

## Conclusiones

Frente a los estereotipos y prejuicios que socialmente continúan existiendo, los resultados obtenidos en este proyecto muestran un colectivo con bajo nivel de conflictividad, buenas relaciones y una actitud proactiva a pesar de las dificultades en su trayectoria vital.

Existe un alto nivel de implicación y compromiso por parte de las y los profesionales implicados en la inclusión de menores extranjeros no acompañados en la provincia de Córdoba. Aunque existen espacios de coordinación interinstitucional, se hace evidente la necesidad de un mayor conocimiento sobre la labor que se realiza desde las diferentes administraciones para confluir en una respuesta integral e individualizada al menor.

Una cuestión que preocupa, de forma generalizada, a los profesionales consultados es la transición y el seguimiento del menor al cumplir los 18 años. Se trata de un momento crítico en el que, con frecuencia, no existen servicios y recursos suficientes para facilitar la emancipación del joven.

## Referencias bibliográficas

- Boudiaf, H. H. (2017). *Las nuevas generaciones de personas menores migrantes* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada.
- Goenechea, C. (2005). Género y lugar de procedencia: dos variables clave en la integración escolar del alumnado extranjero. *Revista Complutense de Educación*, 16(1), 151-168.
- Ortega, J. (2019). Menores migrantes: necesidades educativas y laborales detectadas a través de un estudio cualitativo. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 7, 55-70.
- Quiroga, V., Alonso, A., y Sòria, M. (2010). *Sueños de bolsillo*. Recuperado de [https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/Suenos\\_de\\_bolsillo.pdf](https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/Suenos_de_bolsillo.pdf)
- Suárez, L. (2006). Un nuevo actor migratorio: jóvenes, rutas y ritos juveniles transnacionales. En A. Arjona, F. Checa, y J. C. Checa (Eds.), *Menores tras la frontera. Otra inmigración que aguarda* (pp. 17-50). Barcelona: Icaria.

## PONENCIA 2

# Los educadores sociales como agentes de transformación social

GARCÍA SEGURA, SONIA

MUÑOZ MOYA, MIGUEL

GONZÁLEZ ALFAYA, M.<sup>ª</sup> ELENA

*Universidad de Córdoba (España)*

### Contextualización

El papel de la Universidad para adaptar la oferta formativa al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto una profunda transformación no solo del currículum sino también del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado (Caride, 2008). La Universidad de Córdoba (España) y su compromiso con el proceso de Bolonia ha convertido el Grado de Educación Social en una formación centrada en profesionales competentes, con conocimientos y capacidades específicas. Este proceso ha supuesto dar los primeros pasos hacia la consolidación y profesionalización de una formación universitaria emergente. Para Sánchez (2012) no solo la Universidad ha tenido un papel clave en el desarrollo de la profesionalización de la Educación Social, sino que ha supuesto el trabajo conjunto de otros actores clave, tales como el Estado y la administración, el mercado de trabajo y los propios profesionales.

Si nos centramos en los distintos ámbitos de intervención de la Educación Social, así como los distintos perfiles profesionales de esta, podemos considerarla como una práctica regulada y reconocida como titulación universitaria. Tomando en cuenta su campo de acción, el agente de la intervención socioeducativa realiza sus funciones en la aplicación de un proyecto, en un ámbito concreto de intervención y dentro de un contexto determinado de la vida social. En concreto, Núñez y Úcar (2012) plantean que esta intervención se caracteriza por estos tres aspectos:

- se centra específicamente en el desarrollo de la sociabilidad de los sujetos (física o virtual), se interesa por los procesos de socialización y por las maneras en cómo unos y otros inciden sobre estos sujetos;

- busca la participación de todas las personas, los grupos o las comunidades que están en situación de vulnerabilidad, conflicto social o riesgo;

- actúa sobre diferentes contextos (físicos y virtuales) en los cuales se desenvuelve la vida cotidiana de las personas, los grupos y las comunidades).

Por tanto, se puede definir la educación Social como “una profesión social (entendida como un derecho, y que pretende aportar la mejora del bienestar social) y educativa (a través de acciones mediadoras, de transmisión y de capacitación de las personas)” (Sánchez, 2012, p. 44).

### Descripción de la experiencia

El punto de partida de esta experiencia se centra en la asignatura “Orientación, formación e inserción sociolaboral” de 3.º curso del Grado de Educación Social de la Universidad de Córdoba, en concreto en una tarea obligatoria de clase sobre Análisis de Puesto de Trabajo (APT). El APT está basado según Fernández-Ríos (1995) en un:

proceso a través del cual un puesto de trabajo es descompuesto en unidades menores e identificables. Estas unidades menores suelen ser las tareas, pero el proceso analítico puede ir más allá para descender, por ejemplo, a nivel de las operaciones, acciones, movimientos...el análisis puede incluir además la identificación de requerimientos del trabajo y de otras características del entorno del puesto de trabajo (p. 57).

A través de esta experiencia se quiere proponer una primera aproximación a las distintas ocupaciones que desempeñan los Educadores Sociales en el ámbito socioeducativo, profundizando en el conocimiento de las características que definen estos puestos de trabajo tales como: el perfil requerido (experiencia y formación), las condiciones laborales, la formación requerida, las competencias necesarias, etc. Mediante la puesta en marcha de esta experiencia

se pretende conocer las demandas del tejido empresarial y del tejido asociativo en el ámbito de intervención socioeducativo, poniendo de manifiesto la necesidad de cubrir nuevos puestos de trabajo ubicados en sectores emergentes. Más allá de las clásicas áreas de intervención, tales como la intervención psicosocial y educativa, la intervención sociolaboral, la intervención sociosanitaria y asistencial, la intervención sociocomunitaria y sociocultural, y el área de gestión, diseño y evaluación de programas sociales, se consolidan otros ámbitos emergentes y específicos y de ocupación, tales como: la cooperación al desarrollo, la intervención con mujeres víctimas de violencia de género, la mediación familiar, la mediación intercultural, el sector de ocio y cultura, la educación ambiental, la inmigración (actualmente, los menores extranjeros no acompañados), etc.

El trabajo realizado durante diferentes cursos académicos y desarrollado en grupos trabajo de entre 3-5 personas ha puesto en contacto al alumnado del Grado en Educación Social con un total de 46 profesionales de la Educación Social. Tras realizar una entrevista semiestructurada han complementado una ficha resumen con el APT del profesional seleccionado previamente. A continuación, se detalla el número de trabajos realizados por curso:

	n.º educadores/as (APT)
<b>Curso 2016/2017</b>	12
<b>Curso 2017/2018</b>	14
<b>Curso 2018/2019</b>	9
<b>Curso 2019/2020</b>	11

## Conclusiones

Tras la puesta en marcha de esta experiencia educativa durante diferentes cursos académicos se plantea un primer acercamiento al mercado de trabajo de los futuros egresados del Grado de Educación Social. Con esta experiencia no solo se ha querido conocer los ámbitos profesionales de esta profesión sino desgranar las características de esos puestos de trabajo tales como: las funciones desempeñadas; los niveles de responsabilidad; la autoridad y la supervisión; las relaciones (internas y externas); las condiciones de trabajo y ambiente (condiciones físicas, horarios y descansos, salario, equipo manejado); la formación requerida (titulación oficial y complementaria); las habilidades requeridas (intelectuales, manuales e interpersonales); y, cómo ha sido el proceso de acceso al puesto de trabajo.

El análisis de los puestos de trabajo de estos Educadores Social Estos pone de manifiesto que tienen que hacer frente a nuevos retos y han de convertirse en profesionales críticos y reflexivos, comprometidos con las realidades humanas y sociales cuya finalidad última es la transformación social y la lucha por los Derechos Humanos para el logro de una sociedad justa, equitativa e inclusiva.

## Referencias bibliográficas

- Caride, J. A. (2008). El Grado en Educación Social en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Educación XXI*, 11, 103-131. <https://doi.org/10.5944/educxx1.11.0.311>
- Fernández-Ríos, M (1995). *Análisis y descripción de puestos de trabajo: Teoría, métodos y ejercicios*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Núñez, H., y Úcar. X. (2012). Funciones y estrategias socioeducativas de los técnicos comunitarios en procesos de evaluación participativa: primeras aportaciones teóricas y empíricas. En S. Morales Calvo, J. Lirio Castro, y R. Marí Ytarte (Coords.), *La Pedagogía Social en la Universidad. Investigación, Formación y Compromiso* (pp. 139-148). Barcelona: Nau llibres.
- Sánchez, J. (2012). La realidad sobre la Educación Social: la participación como proceso de profesionalización. *Aposta (Revista de Ciencias Sociales)*, 52, 1-28. Recuperado de <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/jfscanovas.pdf>

## PONENCIA 3

# INFA-CIENCIA, una buena práctica para reconocer el talento de mujeres científicas en Educación Infantil

**MÉRIDA-SERRANO, ROSARIO**

*Universidad de Córdoba (España)*

**SERRANO MUÑOZ, ANTONIO**

*Colegio la Sagrada Familia (SAFA) (España)*

**RODRÍGUEZ CARRILLO, JULIA**

*Universidad de Córdoba (España)*

### Contextualización

Según diversos informes y estudios (Científicas en cifras, 2017, She Figures, 2018; Informe CERU, 2019 y Report on Equality in the EU, 2019) y una amplia producción científica (Mashiya, 2018, Maphanga, Morojele & Motsa, 2018 y Rahilly, 2015, entre otros) la socialización diferenciada de género se produce desde el nacimiento hasta la edad adulta. Mediante la transmisión de valores, normas, rutinas y modelos de actuación, los seres humanos se van configurando de manera diferenciada como mujeres y hombres. Y esa diferenciación enseña a las niñas a vincularse con las tareas de cuidado desde su más tierna infancia (Mashiya, 2018), alejándolas de forma casi imperceptible, del ámbito científico, el cual se percibe como un territorio prioritariamente masculino (Rahilly, 2015). Por ello, a la edad de seis años los niños y niñas tienen ya una concepción de ciencia sesgada (Bian, Jane, & Cimpian, 2017), identificándola con hombres mayores que se dedican a la observación y experimentación en un laboratorio (Ortiz y Cervantes, 2015; Segura, 2013) Igualmente, desde la infancia se constata una divergencia entre los intereses científicos que muestran los niños, los cuales se inclinan por las ciencias físicas, y las niñas, las cuales prefieren las ciencias biológicas y sociales (Bian et al., 2017).

En esta aportación se describe una experiencia de educación feminista en red, en la que participa la Universidad, las escuelas infantiles y el Centro de Formación del Profesorado de Córdoba (en adelante, CEP). El eje que atraviesa el trabajo conjunto de estas instituciones es el estudio de las biografías y aportaciones a la ciencia de 8 investigadoras relevantes.

El objetivo de esta experiencia de innovación es ofrecer modelos profesionales de mujeres científicas que permitan ir construyendo, desde la infancia, una percepción inclusiva sobre ciencia, que esté libre de sesgos y estereotipos de género.

### Descripción de la experiencia

Esta experiencia se desarrolla durante 2017/18 y 2018/19, al amparo de un proyecto financiado por la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT) titulado “*INFACIENCIA. De las niñas de hoy a las científicas de mañana, I y II*”. Colaboran 10 centros de Educación Infantil, Primaria y Educación Especial, públicos y concertados de Córdoba y Sevilla. Intervienen 513 niños y niñas de 3 a 6 años y de Educación Especial acompañados de 80 madres y/o padres, 18 maestras de Educación Infantil y Pedagogía Terapéutica, 325 estudiantes de Ciencias de la Educación, 8 profesoras universitarias, 2 doctorandos, 2 estudiantes del Máster de Educación Inclusiva y 3 asesoras de Educación Infantil del CEP de Córdoba. En total 951 participantes.

*Fases de la experiencia:*

#### **a. Selección voluntaria de participantes en las escuelas y en la universidad**

Se seleccionan, a través del CEP, y de manera voluntaria, a las maestras expertas en la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos. En las aulas universitarias, bajo la tutela del profesorado y en el marco de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Naturales, se seleccionan los estudiantes que desean participar.

#### **b. Elección de las científicas a estudiar**

En las aulas infantiles se eligen a las científicas que se desean estudiar. Concretamente en los dos años se han investigado las biografías, las aportaciones científicas y las limitaciones 14 mujeres. Algunas de ellas son: Rosalind Franklin, Vera Rubin, Gabriella Morreale, Sylvia Earle, María Sybilla, María Montessori, Mary Anning, Carmen Pérez Díe, Jane Goodall y Mary Walton.

#### **c. Indagación sobre la vida y aportaciones de la científica en las aulas infantiles y de Ed. Especial**

Desde un enfoque de aprendizaje por investigación (hipótesis iniciales-observación, exploración, comparación y análisis- hipótesis finales) el alumnado infantil indaga la vida, aportaciones y limitaciones de la científica elegida.

#### **d. Adaptación didáctica a las capacidades infantiles de las aportaciones de las científicas**

Los estudiantes universitarios, mediante trabajo en grupo adaptan los inventos y hallazgos científicos a las capacidades de la infancia. Los mejores trabajos son seleccionados para compartirlos con los niños y niñas en sus aulas.

#### **e. Feria de Infancia**

Se celebra un encuentro con todos los participantes (escuela, CEP y universidad), en el que se monta un stand por cada científica. Se exponen los trabajos realizados por la infancia y se proponen actividades lúdicas para que todo el alumnado infantil rote por los diferentes stands jugando y aprendiendo sobre otras científicas.

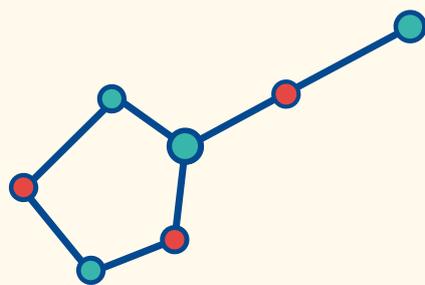
## **Conclusiones**

Las conclusiones de esta experiencia son:

- El conocimiento de la infancia sobre científicas es muy limitado. Participar en esta experiencia ayuda a superar sesgos de género en la ciencia.
- El alumnado 3 a 6 años puede comprender las aportaciones de científicas, mediante una adaptación didáctica adecuada.
- La interacción entre alumnado de infantil y de necesidades educativas específicas facilita la inclusión educativa.
- La observación, exploración y el juego simbólico son básicos para investigar en el aula la vida y obra de las científicas.
- Compartir actividades entre estudiantes del Grado de Infantil y el alumnado de las aulas infantiles supone un enriquecimiento para ambos colectivos. Por la motivación e incremento de recursos personales que genera la visita de los universitarios a las aulas, y por la oportunidad de adquirir y evaluar las propias competencias profesionales que experimentan los estudiantes al compartir sus propuestas didácticas con la infancia.

## **Referencias bibliográficas**

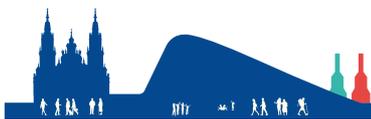
- Bian, L., Jane, S., & Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355(6323), 389-391. doi: 10.1126/science.aah6524
- Maphanga, N. P., Morojele, P. J., & Motsa, N. D. (2018). Gender dynamics in children's cross-sex relationships: A case from a south african farm school. *Gender & Behaviour*, 16(3), 11854-11869.
- Mashiya, N. (2018). Learning in Childhood: An autoethnography of girl childrearing practices and identity construction in southern africa. *Gender & Behaviour*, 16(1), 10739- 10747.
- Ortiz, G., y Cervantes, M. L. (2015). La formación científica en los primeros años de escolaridad. *Panorama*, 9(17), 10-23.
- Rahilly, E. P. (2015). The gender binary meets the gender-variant child: Parents' negotiations with childhood gender variance. *Gender and Society*, 29(3), 338-361.
- Segura, D. (2013). El pensamiento científico y la formación temprana: aproximación a las prácticas escolares en los primeros años vistas desde la ciencia y la tecnología. *Infancias Imágenes*, 12(1), 131-140.



# Línea 2

## COMUNICACIONES





## **ORACLE: Una experiencia latinoamericana para el desarrollo de la cultura de equidad en la educación superior**

**CASTRO, DIEGO**  
**GAIRÍN, JOAQUÍN**

*Universitat Autònoma de Barcelona (España)*

### **Contextualización**

La profunda transformación a la que debe hacer frente la universidad (Castro, y Tomàs, 2010; Eurydice, 2009) obliga a reflexionar sobre las decisiones que deben adoptarse en sus políticas, actuaciones y reformas. También la denominada sociedad del conocimiento genera cambios a todos los niveles y en todos los ámbitos universitarios. Estos se ven reflejados en el papel de las universidades en la sociedad, su modelo de gobierno, el contenido de las actividades académicas, el rol de las facultades, en el equilibrio entre las actividades docente-investigadora y de transferencia y, también y de forma muy destacada, en sus políticas y estrategias de atención a la diversidad.

En ese contexto de transformación, podemos decir que las políticas de equidad se han ido incorporando al contexto universitario con sensible retraso, aunque se observan actuaciones cada vez más decididas en apoyo de un sistema educativo terciario más atento a asegurar mecanismos de acceso, desarrollo y éxito académico a todo el alumnado. La atención a la diversidad en la universidad y las demás instituciones terciarias se dio tardíamente orientándose, primero, a atender al alumnado que podía clasificarse dentro de alguno de los grupos vulnerables que se habían identificado (pobreza, mundo rural, indígenas, personas con discapacidad, alumnado no habitual, mujeres, etc.).

Actualmente, cobra especial sentido desarrollar contextos universitarios e institucionales donde la equidad no se concrete en unas actuaciones aisladas, unos programas exclusivos para determinados colectivos o unos servicios focalizados a personas o grupos que previamente se han etiquetado como 'vulnerables'. Apostamos por promover, crear y desarrollar una cultura universitaria de equidad, una cultura que permee en todos los estamentos implicados (profesorado, alumnado y personal de gestión, y servicio) y que también abrace a todas y cada una de las funciones institucionales que se desarrollan en las universidades (docencia, investigación, gestión, transferencia y extensión). En síntesis, la equidad en educación superior debería entenderse de tal forma que las universidades integren en todos sus elementos, componentes, dinámicas, manifestaciones y acciones los principios de la equidad para todas las personas que a diario se dan cita en los campus universitarios. No tiene ya sentido que la atención a la diversidad deba centrarse en atender a determinadas personas, en determinados momentos y de una determinada manera. Al contrario, proponemos un modelo más flexible, impregnado en el quehacer de la Institución, que afecte a sus diferentes estamentos y abrace a todas las funciones y misiones que tiene encomendada. Nos referimos a un enfoque basado en la Cultura Universitaria orientada en la Equidad.

## Descripción de la experiencia

La experiencia que presentamos sintetiza los logros de un proyecto europeo (574080- EPP-1-2016-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP) Erasmus+ cuyo desarrollo se produjo en el trienio octubre 2016 a octubre de 2019. “ORACLE” es un proyecto con una mirada global, compleja, plural y poliédrica donde se promueve que las universidades puedan orientarse hacia una cultura de la equidad. Su acrónimo revela el objeto del proyecto y es la creación, desarrollo y dinamización de un Observatorio Regional para la calidad de la Equidad en Educación Superior en Latinoamérica. El proyecto ha contado con la implicación activa de 35 instituciones de educación superior de 15 países latinoamericanos y de 5 países europeos que bajo un enfoque globalizador considera y relaciona estamentos (profesorado, alumnado y personal de apoyo a la gestión) con funciones universitarias (docencia, investigación y gestión) en aras de una cultura universitaria de equidad. El objetivo general es crear un Observatorio que, a partir de la vinculación de cada una de las unidades de calidad y equidad de las diferentes universidades, preste un servicio Regional. También, y como otros objetivos de carácter más específico, nos propusimos:

- Generar modelos que permitan evaluar la calidad universitaria vinculándola a la equidad en el acceso, desarrollo y éxito de todos los estamentos implicados.
- Identificar el grado de equidad con la que las instituciones de educación terciaria diseñan sus políticas y actuaciones en sus diferentes funciones.
- Favorecer el desarrollo organizacional y modernización de las universidades de la Región en la atención a la equidad.
- Aplicar y validar el modelo de desarrollo y modernización institucional con relación a la equidad.

De forma específica para esta aportación queremos presentar un instrumento que ha servido para analizar el tipo de cultura que en relación con la equidad que van construyendo las diferentes instituciones de educación superior. Para ello, y como apuntan Vázquez y Gairín (2019), los estadios ofician como síntesis conceptual de la evolución organizativa y a su vez aportan a los procesos de intervención que aseguren el arribo a las metas previstas. Otro aspecto destacado se refiere a la necesidad de contar con niveles de autonomía y trabajo colaborativo que aseguren la consolidación organizacional. Sin estos atributos, difícilmente se logre transitar por procesos de mejora efectivos y eficientes. Esta perspectiva organizacional permite no perder de vista al contexto global en el que se aplica el modelo ORACLE. También favorece la construcción de una mirada de mediano y largo plazo; admitiendo registros que superen el mero diagnóstico y que permitan procesos de seguimiento y mejoras en las dinámicas y políticas asociadas al tema de la equidad.

Los estadios de desarrollo de la cultura de equidad se han construido considerando los componentes básicos que hemos identificado anteriormente: 1: funciones que se desarrollan en la universidad (docencia, investigación, gestión y transferencia); 2: estamentos (académico, alumnado y administración); y 3: los niveles o estadios de desarrollo de la cultura universitaria de equidad: (la organización permite, la organización integra, la organización aprende, la organización comparte). La interacción de estos tres componentes ha permitido generar un instrumento para el diagnóstico, la enculturación, el desarrollo, la mejora y la promoción de la equidad universitaria.

## Conclusiones

Cabe señalar que el Observatorio “ORACLE” inauguró su oficina central en la sede de UDELAS (Ciudad de Panamá), rectorado, en la reunión del 11 al 13 de julio de 2018 y que desde entonces viene funcionando. También, que esa reunión sirvió para aprobar la Carta de servicios e intercambiar inquietudes entre los socios del proyecto sobre la realidad del funcionamiento de las unidades institucionales de equidad. Creado el Observatorio, habrá que profundizar en:

- a. Crear las condiciones organizativas adecuadas para incorporar a la estructura de funcionamiento de cada institución asociada una Unidad para la Calidad y Equidad.
- b. Dotar de funcionalidad organizativa (misión y visión, recursos y dinámica relacional) a las UCE y vincularlas a las iniciativas ya existentes sobre la materia.
- c. Vincular cada una de las unidades de calidad y equidad institucional con el Observatorio Regional.

d. Sistematizar los datos del instrumento de cultura universitaria de equidad para diagnosticar el nivel y tipo de cultura.

En la actualidad se está desarrollando un proceso de aplicación intensiva y masiva del modelo que debe ayudar a su perfeccionamiento, validación e intersubjetividad con la finalidad de poder generar un instrumento capaz de sensibilizar y promover la cultura de equidad en las universidades.

## Referencias bibliográficas

- Barrera, A, Castro, D., y Gairín, J. (2019). *Universidad y colectivos vulnerables. Hacia una cultura de la equidad*. Bogotá: Panamericana.
- Castro, D., y Tomás, M. (2010). El desempeño de la dirección en la universidad: el caso de decanos y directores de departamento. *Educación XXI*, 13(2), 217-239.
- EURYDICE. (2009). *Two decades of Reform in Higher Education in Europe: 1980 Onwards*. Brussels: Autor.
- Vázquez, M. I., y Gairín, J. (2019). Estadios de Desarrollo de la equidad en Educación Superior. En A. Barrera, D. Castro, y J. Gairín, *Universidad y colectivos vulnerables. Hacia una cultura de la equidad* (pp. 92-101). Bogotá: Panamericana.



## **El movimiento asociativo y las organizaciones sociales de apoyo a la discapacidad en el ámbito educativo**

**RODRÍGUEZ TORRES, JAVIER**  
**GÓMEZ JIMÉNEZ, ÓSCAR**

*Universidad de Castilla-La Mancha (España)*

### **Descripción general de las preguntas de investigación y objetivos**

Nuestro trabajo pretende dilucidar la participación de las asociaciones dentro de los procesos de inclusión educativa. Es necesario conceptualizar las entidades sociales, como una agrupación de personas que se reúnen para la consecución de un fin lícito, de interés general o particular (Antón, 2009) y establecidas dentro del marco legal de la Ley Orgánica 1/2002, de 22 de marzo, reguladora del Derecho de Asociación y reconocidas por el artículo 22 de la Constitución, encontramos la base del movimiento social asociativo en la construcción del concepto de Economía Social acuñado por Charles Dunoyer y reorientado por Mill y Walras (Monzón, 2009).

A raíz de los movimientos sociopolíticos de los años 70, las reivindicaciones de los colectivos sociales comienzan a promulgar un cambio en la transformación de las estructuras, hacia una participación que permita aumentar la calidad de vida de los ciudadanos. Esto supone, el comienzo de los movimientos asociativos de familiares y profesionales de las personas con discapacidad. Monzón (2009) las adscribe dentro del concepto de Economía Social, ya que intentan responder a las demandas sociales, alivian la presión expuesta de los sistemas del bienestar y permiten una acción más eficiente en el marco de las necesidades sociales cambiantes.

Establecido el concepto, es necesario vislumbrar qué apoyos educativos aportan las asociaciones. Actualmente, las asociaciones y fundaciones relativas a la atención a las personas con discapacidad prestan atención educativa a través de diferentes servicios. En función de la relación de colaboración e interlocución que se establezca entre estas y la Administración competente, el catálogo de servicios que se ofrecen de manera comunitaria y accesible varía (formación y asesoramiento docente, dotación de recursos, creación de centros educativos especializados, etc.).

Martínez Martín et al. (2010) marcan las líneas de actuación de estas entidades en ocho ejes vertebradores. Centrándonos en la parte de atención a las necesidades educativas de las personas con discapacidad, encontramos dos principales secciones dentro de las estructuras organizativas de las entidades: el área de atención temprana y el área educativa.

Para comprender la relación asociaciones-educación, es necesario conocer qué aspectos de coordinación en intervención educativa existen. Respecto a la atención especializada educativa a los alumnos entre los seis y los dieciocho años, no encontramos regulación legislativa específica. Los servicios educativos de las asociaciones quedan regulados por su estructura interna y los convenios con la Administración regional basados en el principio de colaboración que establece la LOMCE.

## Metodología

La presente comunicación y estudio coherente con las cuestiones planteadas, su metodología de carácter cualitativo se ha centrado en buscar, analizar, seleccionar, reseñar los documentos fundamentales (Tobón, 2015) sobre movimiento asociativo y las organizaciones sociales de apoyo a la discapacidad en el ámbito educativo, partiendo de una búsqueda de artículos en revistas científicas relacionados en distintas bases de datos y en fuentes primarias. Se han seleccionado artículos de los últimos 20 años, para que los resultados obtenidos fuesen lo más relevantes o relativos a la temática concreta de este análisis teórico.

Posteriormente, se han revisado las fuentes legislativas nacionales relativas a la educación y al asociacionismo, con el objetivo de establecer la relación institucional de la participación de las asociaciones en el marco del sistema educativo español, así como la función de estas en el proceso de inclusión y no discriminación de las personas con discapacidad dentro de sus procesos educativos mediante el tándem de colaboración asociaciones-administración-centros educativos.

Con posterioridad se definieron criterios para seleccionar los artículos académicos y fuentes legislativas consideradas como pertinentes para utilizarlos en el presente estudio, a continuación se procedió a la elaboración de los mapas conceptual que permitiesen elaborar nuestro discurso que contrastamos con expertos.

## Resultados y conclusiones

Tras la revisión de la literatura científica, no encontramos una respuesta clara y definida al papel social y educativo que realizan las asociaciones en relación con la inclusión educativa real. Estudios como el realizado por Saldaña et al. (2008), exponen la importancia de la implicación educativa de estas dentro del marco de actuación. Se hace necesaria una implicación activa de las entidades sociales especializadas dentro del marco educativo actual, dado su papel como prestador de servicios a los cuales el Estado del Bienestar no puede atender y como agente activo en la satisfacción de las demandas de las personas con discapacidad y sus familiares.

Por ello, es necesario considerar a las asociaciones como un agente de apoyo al profesorado, cuyos profesionales se encuentran implicado dentro del sistema educativo a través de la dotación de recursos personales y materiales específicos que permiten la atención individualizada del alumnado y su apoyo en el contexto ordinario, así como permite una ampliación de la intensidad de la intervención educativa que asegura y facilita la inclusión real del alumnado dentro de sus procesos individuales educativo y en la comunidad social.

## Referencias bibliográficas

- Antón, J. A. (2009). El régimen jurídico de las organizaciones no gubernamentales en España. *Panorama Social*, 9, 47-52.
- Martínez Martín, M. A., Cuesta Gómez, J. L., Esteban Heras, N., Lezcano Barbero, F., Casado Muñoz, R., Arnaiz Sancho, J., y Pérez de la Varga, L. (2010). Historia y situación actual del movimiento asociativo para las personas con trastornos del espectro autista en Castilla y León. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 41(1), 78-96.
- Monzón, J. L. (2009). Tercer Sector: delimitaciones conceptuales y dimensión ocupacional. *Panorama Social*, 9, 38-46.
- Saldaña, D., Álvarez, R. M., Aguilera, A., Moreno, F. J., Moreno, M., y de los Reyes Rodríguez, I. (2008). ¿Cómo contribuyen las asociaciones de familiares a la educación del alumnado con autismo? *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 67-78.
- Tobón, S. (2015). *Cartografía conceptual: estrategia para la formación y evaluación de conceptos y teorías*. Recuperado de [https://issuu.com/cife/docs/e-book\\_\\_cartograf\\_\\_a\\_conceptual](https://issuu.com/cife/docs/e-book__cartograf__a_conceptual)



# El racismo en los sistemas educativos de España y de los Estados Unidos

CASEY-WAGEMAKER, EMILY

*New York University (Estados Unidos)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Las escuelas sirven como espejo de la sociedad y por eso los problemas institucionales se reflejan en el sistema educativo. Uno de estos problemas que se ve en las escuelas es el racismo hacia los estudiantes minorizados. En los Estados Unidos y en España prejuicios sobre este alumnado se filtran y se proponen en los estudiantes. La segregación escolar es definida como la condición en la cual el alumnado de una zona geográfica se divide por las escuelas según diferencias socioeconómicas y demográficas de sus familias. Este fenómeno puede ser resultado de la influencia de factores externos en la sociedad. En los últimos sesenta años, hemos visto un crecimiento de investigaciones que buscan conocer la extensión de esta separación escolar en el mundo. Dentro de esta investigación está la búsqueda de soluciones ante las circunstancias discriminatorias en los sistemas escolares como resultado del racismo hacia los estudiantes minorizados.

Varias preguntas inspiraron esta investigación para analizar la situación del racismo en los sistemas educativos contemporáneos de los Estados Unidos y de España. ¿Cómo se manifiesta el racismo en los sistemas educativos de los Estados Unidos y de España? Al leer sobre los retos de los sistemas educativos, también me preguntaba sobre las soluciones y la legislación que han creado los Gobiernos de los dos países. Por ejemplo, ¿funcionan las repuestas que han propuesto el Gobierno español y las escuelas ante el abandono precoz y las disparidades de éxito escolar entre los estudiantes españoles y los estudiantes inmigrantes? Además, ¿son eficaces las repuestas que han acordado el Gobierno americano y las escuelas ante el abandono precoz entre los estudiantes blancos y los estudiantes de color?

Existe una historia discriminatoria en los Estados Unidos y en España hacia los grupos minorizados de la época, pero esta investigación examina los estereotipos más contemporáneos, de las últimas dos décadas. En los EE.UU., el tema del racismo tiene más que ver con una dicotomía entre los blancos y los no blancos. En España, existe esta dicotomía, pero lo más preocupante es la manifestación del racismo entre la población autóctona y la población inmigrante. Esta investigación incorpora perspectivas transculturales e interculturales para reconocer la función de la educación ante compante el desafío de la diversidad y la inclusión social. Trata de examinar críticamente las relaciones entre estos dos países y utiliza el propio sistema educativo para demostrar cómo se manifiesta el racismo en los dos países.

## Metodología

Una parte de este trabajo es un análisis extenso de la literatura que hay sobre el tema. Recojo toda la información de revistas académicas, libros y estudios sobre el racismo, el sistema educativo español y el alumnado inmigrante

en España. El propósito de esta parte es dar el contexto socioeconómico y político, en conjunto con una crítica y análisis de los perjuicios y prácticas en los sistemas educativos. Por otra parte, recojo datos sobre la educación y la inmigración en España utilizando el sitio web del Instituto Nacional de Estadística (<https://www.ine.es/welcome.shtml>). Llevo a cabo un análisis estadístico para comprobar mis hipótesis sobre la inmigración y su impacto en el sistema educativo en España.

## Conclusiones

Hay varias soluciones que se pueden ofrecer para mejorar la disponibilidad de oportunidades para todos los alumnos minorizados y para tratar de reducir los efectos institucionales del racismo en los Estados Unidos y también en España. Estas incluyen el mejoramiento de los programas de preparación para docentes y una pedagogía culturalmente relevante (PCR).

Para conseguir un sistema educativo más equilibrado, sería necesario tener un programa de preparación dirigido a los docentes para enseñar en escuelas con poblaciones de diversas culturas, entornos socioeconómicos y nacionalidades (Martín-Pastor y González-Gil, 2017). Esta posible preparación de los docentes también incluiría la implementación de la PCR (Sandoval, 2015).

Dado que el contexto sociocultural en los EE.UU. y en España está basado en el neoliberalismo, sería difícil implementar este tipo de formación. Sin embargo, para combatir la segregación escolar, es necesario interpretar el comportamiento de los estudiantes con una mentalidad que considera los factores culturales que pueden influir en las acciones de los alumnos (Lustick, 2017).

En síntesis, consideramos que estos sistemas permiten dar oportunidades a todos y no sólo a la población favorecida. Si queremos que las nuevas generaciones contribuyan a conseguir una sociedad más democrática, hay que cambiar algo del sistema educativo actual.

## Referencias bibliográficas

- Diamond, J. B., Randolph, A., y Spillane, J. P. (2004). Teachers' expectations and sense of responsibility for student learning: The importance of race, class, and organizational habitus. *Anthropology & Education Quarterly*, 35(1), 75-98.
- Goenechea, C. (2016). La escuela pública de la España Multicultural: de privilegios y muros invisibles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 111-119.
- Instituto Nacional de Estadística (2018). *Tasa de riesgo de pobreza por nacionalidad (personas de 16 y más años) [Archivo de datos]. Encuesta de condiciones de vida. Base 2004*. Recuperado de <http://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=4542>.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Lynn, M., y Dixon, A. D. (Eds.). (2013). *Handbook of critical race theory in education*. New York: Routledge.
- Lustick, H. (2017). Making discipline relevant: toward a theory of culturally responsive positive schoolwide discipline. *Race Ethnicity and Education*, 20(5), 681-695.
- Martín-Pastor, E., y González-Gil, F. (2017). La inclusión educativa desde la voz del estudiante inmigrante. *Revista de educación inclusiva*, 6(1).
- Sandoval, C. P. (2015). Buscando sentidos: La pedagogía culturalmente relevante y sus posibilidades en el contexto chileno. *Revista Vínculos Universidad de Chile*, 2.

## **Atención a la diversidad en la Educación Superior en España. Explorando políticas y prácticas**

**HERNÁNDEZ LLORET, CARMEN MARÍA**  
**FERNÁNDEZ CAMINERO, GEMMA**  
**DEL ESPINO DÍAZ, LUIS**

*Universidad de Córdoba (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

En la sociedad del conocimiento, las instituciones de educación superior se enfrentan a un cambio de paradigma donde la equidad y la inclusión son principios relevantes (McNair, 2016). En esta línea, los ministros responsables del Espacio Europeo de Educación Superior ya expresaron la necesidad de que la composición del grupo de estudiantes reflejará la diversidad de las poblaciones europeas y se mitigaran las desigualdades (Conferencia Ministerial del EEES, 2012).

Concretamente, en España, se ha promovido la atención a diversos grupos desde algunas legislaciones estatales (Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el texto revisado de la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y su Inclusión Social; Ley 3 / 2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres), que ha derivado en servicios de atención a la diversidad y equidad en las universidades. Márquez, Jiménez, y Trabajo (2018), dentro del proyecto de investigación asociado con este *paper*, han estudiado las concepciones de la política universitaria sobre diversidad en 8 instituciones españolas de educación superior, concluyendo que el género y la diversidad funcional son las características protegidas a las que se presta mayor atención, mientras que otros, como el origen étnico, la orientación sexual y el posicionamiento religioso, apenas se abordan. En el presente estudio, intentamos extender este diagnóstico a la población de las universidades españolas, explorando la institucionalización de la diversidad.

En relación con las áreas de institucionalización, se han encontrado varias propuestas en la literatura (Association of American Colleges and Universities, 2015; New England Resource Center for Higher Education, 2017): (a) filosofía y política institucional en el campo de la diversidad; (b) oportunidad de acceso para estudiantes de diversos grupos protegidos, así como estrategias para su participación y progreso; (c) liderazgo claro a favor de la inclusión y la equidad; (d) garantía de servicios de apoyo; (e) procesos de evaluación, investigación e innovación en inclusión y equidad; (f) currículo inclusivo; (g) clima y cultura inclusivos; y (h) proyección de esta cultura inclusiva en la comunidad. A estas áreas, se añadiría la formación del personal y, de los docentes, tanto en relación con la concepción de la diversidad como en metodologías y técnicas de enseñanza (Moriña, 2017). En nuestro estudio abordamos el diagnóstico de estas nueve áreas, así como la covarianza de políticas y prácticas.

## Metodología

Según el objetivo propuesto, se realizó un estudio con dos fases. En la primera, para diagnosticar la filosofía y la política institucional en términos de atención a la diversidad, se implementó un diseño *ex post facto* y transversal, basado en análisis documental y registro de información accesible a través de las webs de las universidades españolas. Como instrumento de recogida de datos se utilizó una *Check-list*, y Atlas.ti para el análisis. En segundo lugar, para explorar las prácticas institucionales, se adoptó un diseño descriptivo-exploratorio, transversal y basado en cuestionario (19 ítems con escala tipo Likert). Tanto la lista de chequeo como el cuestionario se basaron en una lista de 24 indicadores validada en un estudio previo (Buenestado-Fernández, Álvarez-Castillo, González-González, y Espino-Díaz, 2018), por dos expertos con experiencia en el campo de la diversidad.

La población total de universidades españolas (N = 84) fueron tomadas como unidades de análisis, aunque en la primera fase no fue posible acceder a la documentación en 3 de ellas. Se analizaron 167 documentos tomados de 81 instituciones (96,4% de la población). En la segunda fase, participaron los responsables de servicios de atención a la diversidad y equidad de 35 instituciones (41.7% de la población).

## Resultados y conclusiones

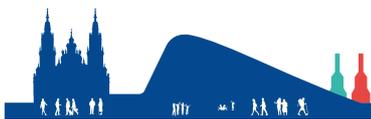
El análisis documental permitió llegar a la conclusión de que aproximadamente dos tercios de las instituciones integran la diversidad en la declaración de la institución y tienen un plan activo de atención a la diversidad, pero menos de un cuarto reconoce las actividades de diversidad realizadas por su personal. En general, la mitad de indicadores de institucionalización de políticas se observan en la universidad típica, aunque la variabilidad entre las instituciones es amplia.

En cuanto a las prácticas, los responsables de los servicios centralizados de diversidad y equidad que participaron en la segunda fase, puntuaron por encima del promedio en las acciones llevadas a cabo en materia de atención a la diversidad, enfatizando las implementadas en las áreas de clima y cultura inclusivas, y proyección de la cultura inclusiva en la comunidad, mientras que el puntaje más moderado se obtuvo en el área de evaluación, investigación e innovación en inclusión y equidad.

En el análisis correlacional, el área de filosofía y política (análisis documental) no alcanzó una asociación estadísticamente significativa con las áreas de práctica, excepto con el currículo. En resumen, la retórica de la diversidad y la inclusión aún no tendría un proceso coherente de transferencia a la práctica.

## Referencias bibliográficas

- Association of American Colleges and Universities. (2015). *Committing to equity and inclusive excellence*. Washington, DC: Autor. Recuperado de <http://www.aacu.org/sites/default/files/CommittingtoEquityInclusiveExcellence.pdf>
- Buenestado-Fernández, M., Álvarez-Castillo, J. L, González-González, H., y Espino- Díaz (2018). *Evaluar la institucionalización del alcance de la diversidad en las mejores universidades del mundo*. Informe técnico no publicado, Proyecto de I + D EDU2017- 82862-R.
- Conferencia Ministerial del EEES. (2012). *Aprovechar al máximo nuestro potencial: Consolidar el Espacio Europeo de Educación Superior. Comunicado de Bucarest*. Recuperado de [https://www.eurashe.eu/library/ehea\\_2012\\_bucharest-communicate-pdf/](https://www.eurashe.eu/library/ehea_2012_bucharest-communicate-pdf/)
- Márquez, E., Jiménez, M. L, y Trabajo, E. (2018). *Análisis de las concepciones de la política universitaria sobre atención a la diversidad a través de documentos institucionales*. Informe técnico no publicado, Proyecto de I + D EDU2017-82862-R.
- McNair, T. B. (2016). The time is now: Committing to equity and inclusive excellence. *Diversity & Democracy*, 19(1). Recuperado de <http://www.aacu.org/diversitydemocracy/2016/winter/mcnair>
- Moriña, A. (2017). La educación inclusiva en la educación superior: desafíos y oportunidades. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17. doi:10.1080/08856257.2016.1254964
- New England Resource Center for Higher Education. (2017). *Self-assessment rubric for the institutionalization of diversity, equity, and inclusion in higher education*. Recuperado de [https://www.wpi.edu/sites/default/files/Project\\_Inclusion\\_NERCHE\\_Rubric-Self-Assessment-2016.pdf](https://www.wpi.edu/sites/default/files/Project_Inclusion_NERCHE_Rubric-Self-Assessment-2016.pdf)



## La contribución de los fondos de conocimiento a la participación de las familias gitanas en la escuela

MÍGUEZ SALINA, GABRIELA  
CERNADAS RÍOS, FRANCISCO  
VARELA PORTELA, CRISTINA

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### Contextualización

El programa educativo *Fondos-Conocimiento-Familias*, diseñado por el Grupo de Investigación ESCULCA de la USC, constituye una propuesta colaborativa fundamentada en el enfoque de los Fondos de Conocimiento (FdC) (González, Moll y Amanti, 2005), que procura favorecer el acercamiento a los centros escolares de las familias de etnia gitana, una mayor implicación en la educación de sus hijos/as y a la postre una mejora en su rendimiento (Cernadas Ríos, Santos Rego, y Lorenzo, 2013).

Teniendo en cuenta lo anterior, concretamos un Proyecto Piloto, para el que contamos con la colaboración de la Fundación Secretariado Gitano de Pontevedra (Galicia) como mediadores en el proceso de diálogo de saberes entre las familias gitanas, las instituciones educativas participantes y el personal investigador de la Universidad.

El objetivo se circunscribe al diseño de un programa que, incorporando el trabajo con las familias en base de los Fondos de Conocimiento, pueda, de un lado, llegar a reforzar su papel en la educación de sus hijos, y motivar, de otro, su participación e implicación en la escuela.

Obviamente, este proyecto se posicionó con la finalidad de lograr una mejor implicación de las familias gitanas en la educación de sus hijos, a fin de lograr una mejor inclusión escolar y social. Así, de una parte, hemos conseguido un acercamiento con las familias para que conociesen el papel que la educación juega en el desarrollo individual y social de sus hijos e hijas; y de otra, hemos favorecido un ambiente de “reciprocidad”, tratando de que las familias aportasen capital cultural de sus hogares susceptible de enriquecer el desarrollo curricular de los centros educativos.

Partimos de una dilatada experiencia de trabajo con familias inmigrantes en el intento de proponer un modelo de intervención educativa basado en los Fondos de Conocimiento. El modelo se sustenta en dos pilares básicos y en distintas fases planteando una intervención gradual que logre acercar más a familias y centros educativos.

### Descripción de la experiencia

El proyecto, enmarcado en el programa “*Promociona*” de la Fundación Secretariado Gitano (FSG), se desarrolló en dos fases interconectadas durante el año académico 2017-2018, con siete familias de diez alumnos/as escolarizados en tres colegios urbanos de Pontevedra, en 3.º, 4.º, 5.º y 6.º cursos de Educación Primaria.

Asimismo, la intervención corrió a cargo de varios agentes: trabajadoras de la fundación Secretariado Gitano, investigadoras universitarias del GI Esculca de la Universidade de Santiago de Compostela y profesionales de los centros educativos.

El tiempo establecido para el trabajo fue de un trimestre en la sede de la Fundación, y de otros tres meses en las instituciones escolares.

Durante la primera fase, paralelamente con las madres y sus hijos/as, se desarrollaron ocho sesiones formativas de dos horas de duración en la sede de la FSG, local que presuñamos propicio para la participación. Con las madres, se abordaron de manera activa contenidos sobre cultura, sistema educativo, importancia de la escuela, educación emocional, pautas de crianza y papel de la familia en el éxito escolar; al tiempo que explorábamos sus recursos socio-culturales para convertirlos en FdC familiar. En el trabajo con los alumnos, se introdujeron de forma lúdica actividades relativas al estudio, planificación de tareas, alimentación, descanso, etc.

En la segunda fase de la intervención, se dio a conocer al profesorado nuestra intención de incorporar al currículo escolar el enfoque de los FdC, así como información sobre la *Unidad Didáctica (UD) Relato de Vida Familiar* diseñada con este propósito. La escritura por parte del alumnado con sus madres y/o abuelas de las historias de vida, con la que culmina la UD y que nos permitió acceder a esos FdC, reúne algunas características relevantes: protagonismo dispensado e interés que despierta en el alumnado; refuerzo del sentimiento identitario y de pertenencia a un grupo familiar; o la posibilidad de acceso que nos brinda a voces silenciadas. Para la recogida de información, además de utilizar los correspondientes protocolos y diarios de campo, se realizaron entrevistas semi-estructuradas al profesorado y personal de la Fundación. Finalmente, se hizo entrega a cada participante de una publicación con los relatos presentados.

Una vez incorporados al currículo los FdC recogidos, en la proyectada última etapa del programa se celebrarán sesiones con la participación directa de las madres y/o abuelas en las respectivas aulas, abriéndose así un espacio de diálogo e intercambio de experiencias entre familias, profesorado y alumnado.

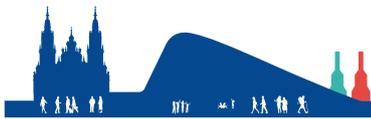
## Conclusiones

Entendemos que esta perspectiva servirá para trabajar con las familias gitanas, pues desde estudios previos, sabemos que uno de sus principales problemas tiene que ver con un pobre rendimiento académico y una falta de motivación hacia las tareas en sus hijos e hijas, que se manifiesta en los elevados niveles de absentismo. En la situación existente confluyen las preconcepciones mutuas entre payos y gitanos, junto a unos apreciables niveles de rigidez institucional. Por ello, un punto clave a considerar es que tanto el aumento en la motivación por la participación, como el reconocimiento de los padres/madres como agentes portadores de saberes susceptibles de ser incorporados en la escuela, permitirá la mejora en los resultados académicos del alumnado.

Nuestra intención es seguir trabajando en esta línea, con la colaboración de la Fundación Secretariado Gitano, las familias y las instituciones educativas, concretamente en la detección de los Fondos de Conocimiento familiares, para su posterior incorporación en forma de contenidos curriculares en las aulas. Para ello, será fundamental activar un plan de formación del profesorado para que ellos mismos indaguen en las posibilidades de los Fondos de Conocimiento familiares como herramienta educativa.

## Referencias bibliográficas

- Cernadas Ríos, F., Santos Rego, M. A., y Lorenzo, M. (2013). Los profesores ante la educación intercultural: el desafío de la formación sobre el terreno. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 555-570. doi: 10.6018/rie.31.2.155391
- González, N., Moll, L., y Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. New York: Taylor & Francis Group.



## **La intervención socioeducativa en prisión. Nuevos desafíos desde una perspectiva intercultural**

**VARELA PORTELA, CRISTINA**  
**QUIROGA-CARRILLO, ANAÍS**  
**SÁEZ-GAMBÍN, DANIEL**

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Los datos del Instituto Nacional de Estadística reflejan que en 2019 la población española ascendía a 47.100.396 personas (INE, 2019a), y el número de extranjeros, a 5.025.264 (INE, 2019b), lo que representa el 10.7% del total. Tomando los datos de diciembre del mismo año de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (SGIP, 2019), de las 58.517 personas reclusas en alguno de los centros penitenciarios dependientes de la Administración General del Estado, 16.470 eran extranjeras. Es decir, de cada 100 personas en prisión, 28 han nacido fuera de España. Este dato expresa claramente la relevancia que merece ser otorgada a la diversidad étnico-cultural en las prisiones, máxime ante la variedad de orígenes y procedencias que en ellas se presentan (Santos Rego, 2014).

Desde la perspectiva marcada por el Reglamento Penitenciario en su art. 2, la prisión puede entenderse como una institución con doble función: la represora –“retener y custodiar a los detenidos, presos y penados”–, y la educativa –“reeducar y reinsertar en la sociedad a los sentenciados a penas y medidas de seguridad privativas de libertad”– (Lorenzo Moledo, Aroca, y Alba, 2013). De este modo, asistimos a una inverosímil paradoja en los centros penitenciarios: mientras se castiga al interno mediante la reclusión, a la par se le reeduca y se le prepara para su puesta en libertad (Matthews, 2003).

Basándonos en el modelo comunitario, concebimos la prisión como una institución de ayuda educativa (Garrido, 1988) o como un proyecto de educación (Gil Cantero, 2010), lo cual entronca directamente con la Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria. Concretamente, en su art. 59.1, dispone que “El tratamiento penitenciario consiste en el conjunto de actividades directamente dirigidas a la consecución de la reeducación y reinsertión social de los penados”.

Siguiendo esta línea, la prisión, como espacio multicultural, se encuentra en el deber de reajustar el enfoque educativo inspirado por las nuevas necesidades en las que se ve inmersa. No obstante, entendemos que el único modelo de intervención que permite impulsar una acción cultural de tal calado es el socio-comunitario (Gil Cantero, 2010), para lo cual debe superarse la acción médico-terapéutica que solía caracterizar el tratamiento individualizado en estas instituciones.

Considerando esta premisa como eje vertebrador de nuestro trabajo, establecemos como objetivo principal el análisis de los planes de intervención ofertados por la administración penitenciaria, examinando los modelos a partir de los cuales se desarrollan, y estudiando si estos se llevan a cabo desde premisas interculturales.

## Metodología

Presentamos aquí una revisión bibliográfica de carácter narrativo, dividida en dos partes. En primer lugar, se llevará a cabo un análisis documental de datos secundarios de la SGIP –como las estadísticas penitenciarias del portal web o los anuarios oficiales–, y de la legislación penitenciaria.

En un segundo momento, revisaremos la bibliografía nacional e internacional sobre los perfiles delictivos y socioeducativos de las personas privadas de libertad en bases de datos como Dialnet, para la literatura nacional, y Web of Science, SCOPUS y ERIC, para artículos de carácter internacional.

Posteriormente, enfocaremos nuestro análisis sobre el Plan Marco de Intervención Educativa para Internos Extranjeros, al representar el único conjunto de actuaciones destinadas a personas extranjeras e inmigrantes. No obstante, examinaremos también otras iniciativas llevadas a cabo en las prisiones españolas.

## Conclusiones

Son muchos los programas que se proponen desde la Administración dirigidos a internos en Centros Penitenciarios pero los datos disminuyen de forma considerable cuando se trata de extranjeros. Este plan (Dirección General de Instituciones Penitenciarias, 2006) recomienda basar la intervención en una serie de principios a partir de los cuales se debe procurar que los internos extranjeros participen en los programas educativos generales que se llevan a cabo en las prisiones. Son tres los ejes que vertebran el plan: intervención educativa, intervención multicultural y educación en valores, y habilidades cognitivas.

En vista de lo expuesto, parece que la intervención multicultural solo afecta a las personas extranjeras, en contra de lo afirmado por las numerosas investigaciones desarrolladas en este ámbito. Siguiendo a Santos Rego (2009), cabe señalar que el objeto de la pedagogía intercultural no es enseñar las culturas, sino devolverle a la enseñanza su dimensión cultural. Es decir, no debe reducirse a la adquisición de saberes, sino comprometerse, desde una perspectiva interdisciplinar, con sus contenidos, metodologías y destinatarios.

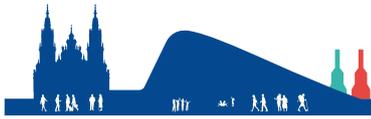
Además, se dirige a todos los grupos humanos y no exclusivamente a los minoritarios, al margen de la singularidad étnica de cada lugar. Su eje de interés debe centrarse en promover las condiciones educativas deseables para que personas de diversas culturas se encuentren, convivan y tejan entre ellas lazos de verdadera comunicación; de una comunicación interpersonal en donde primen actitudes de respeto, empatía, deferencia, solidaridad, valoración, y responsabilidad recíproca.

La realidad educativa que se nos presenta es, además de amplia, muy diversa. La acción pedagógica en las instituciones penitenciarias es un asunto complejo y poco estudiado en nuestro país. La particularidad de los internos e internas, y el contexto de intervención con un régimen muy concreto, definen una situación permeada por múltiples variables que implican distintos niveles de abordaje.

## Referencias bibliográficas

- Dirección General de Instituciones Penitenciarias. (2006). *Plan Marco de Intervención Educativa con Internos Extranjeros*. Madrid: Ministerio del Interior-Secretaría General Técnica.
- Garrido, V. (1988). La prisión como institución de ayuda educativa. *Bordón*, 40(4), 639-648.
- Gil Cantero, F. (2010). La acción pedagógica en las prisiones. Posibilidades y límites. *Revista Española de Pedagogía*, 245, 49-64.
- Instituto Nacional de Estadística. (2019a). *Cifras de población*. Recuperado de [https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica\\_C&cid=1254736176951&menu=ultiDatos&idp=1254735572981](https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176951&menu=ultiDatos&idp=1254735572981)
- Instituto Nacional de Estadística. (2019b). *Población extranjera por Nacionalidad, comunidades, Sexo y Año*. Recuperado de <https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t20/e245/p08/l0/&file=02005.px&L=0>
- Lorenzo Moledo, M., Aroca, C., y Alba, J. L. (2013). La pedagogía penitenciaria en España: luces y sombras. *Revista de Educación*, 360, 119-139.

- Matthews, R. (2003). *Pagando tiempo. Una introducción a la sociología del encarcelamiento*. Barcelona: Bellaterra.
- Santos Rego, M. A. (2009). Preparar ciudadanos en una era global: ¿Puede Ayudar La Educación Intercultural? *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 11, 1-13.
- Santos Rego, M. A. (2014). A xestión da diversidade cultural nos centros penitenciarios. Unha cuestión de saber pedagóxico. *Revista Galega de Educación*, 59, 36-42.



## Todos Somos Campus. El acoso y el alumnado con discapacidad intelectual

BELMONTE, MARIA LUISA

MIRETE RUIZ, ANA BELÉN

*Universidad de Murcia (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Hablar de bullying o acoso escolar es hacer alusión a un tipo de violencia interpersonal entre iguales. A fin de cuentas, es un acto de violencia, ya sea física, verbal o social, que acomete fuertes y graves repercusiones en las víctimas de este tipo de maltrato.

Identificar este acoso como forma de violencia es el primer paso para comprender la diferencia, como un elemento de exclusión social (Horno y Romeo, 2017), ya que las personas con discapacidad intelectual son uno de los colectivos sociales más desfavorecidos en los países europeos (García, 2014). Diferentes estudios han verificado que el alumnado con discapacidad es más vulnerable a este tipo de violencia, considerándose un factor de riesgo (Rose, Monda-Amaya, y Espelage, 2011), siendo las consecuencias que sufre este colectivo igual de perjudiciales que para los estudiantes sin discapacidad (Zeedyk, Rodríguez, Tipton, Baker, y Blacher, 2014). Pese a ello, los estudios sobre bullying y alumnado con discapacidad (Wei, Chang, y Chen, 2016; Houchins, Oakes, y Johnson, 2016), son menores que los del alumnado con desarrollo típico (Tipton-Fisler, Rodríguez, Zeedyk, y Blacher, 2018).

Desde la Universidad de Murcia se plantea una iniciativa que quiere sumarse al esfuerzo social para favorecer y facilitar la incorporación del colectivo de jóvenes con discapacidad intelectual al mercado laboral. Con este fin se plantea la realización de un proyecto formativo para el empleo, capaz de dar respuesta a las necesidades individuales de estas personas, construyendo itinerarios formativos integrales y personalizados para que los jóvenes con discapacidad intelectual puedan participar como miembros de pleno derecho en su comunidad, favoreciendo sus oportunidades laborales. Así, durante el curso 2018/19 tiene lugar el II Curso de Estudios Propios Todos Somos Campus (TSC), formación para el empleo y la inclusión universitaria de jóvenes con discapacidad intelectual.

El objetivo general del estudio es analizar la opinión de las personas con discapacidad del Curso Universitario TSC acerca del bullying.

Más concretamente, los objetivos específicos son:

- Averiguar si las personas con discapacidad de TSC consideran que existe algún tipo de bullying o acoso en su aula.
- Conocer si se sienten excluidos, acosados o rechazados por sus compañeros.
- Estudiar si reconocen en ellos mismos esas conductas de exclusión, rechazo o acoso hacia sus compañeros.
- Valorar con qué frecuencia y relevancia creen que ocurren estas situaciones.
- Contrastar dichas opiniones en función del género de los alumnos.

## Metodología

Los destinatarios del programa son 16 jóvenes inscritos en el Sistema de Garantía Juvenil, que presentan discapacidad intelectual igual o superior al 33% reconocida oficialmente por el Instituto Murciano de Acción Social.

La muestra está formada por la totalidad de los participantes de este programa TSC. La estrategia de muestreo fue no probabilística de voluntarios. En cuanto al género, existe la misma cantidad de hombres y de mujeres. La edad de ellos varía de 18 a 29 años.

El instrumento de recogida de información empleado es un cuestionario compuesto por 2 preguntas sociodemográficas, relativas al género y edad del alumno, y 12 ítems con escala de 3 opciones (1=no; 3=sí). Este cuestionario está dividido en 4 dimensiones que abarcan: el bullying en clase, el posible sentimiento de exclusión, las conductas excluseras en primera persona y la frecuencia y relevancia de las situaciones anteriores. Fue elaborado por una pedagoga, y validado por cinco profesionales de la Universidad de Murcia. El instrumento arrojó una alta fiabilidad (Alfa de Cronbach= ,838) (DeVellis, 2003).

Para analizar los resultados se procedió al vaciado en el paquete estadístico SPSS versión 24 donde se aplicó estadística descriptiva y estadística no paramétrica, ya que la muestra no reunía las condiciones establecidas por Siegel (1990).

## Resultados y conclusiones

En la respuesta de los participantes en las cuatro dimensiones y su respectivo desglose por ítems, se aprecian diferencias entre dichas opiniones.

Con respecto a la primera dimensión, a nivel global, se puede apreciar que los alumnos aseguran que han estado en presencia de comportamientos de bullying en clase ( $\bar{X}_{GD1}=2,36$ ). En concreto afirman que han vivido en el aula, hacia algún compañero, conductas de acoso ( $\bar{X}_{P1}=2,56$ ) o rechazo ( $\bar{X}_{P4}=2,31$ ), y han contemplado enfados, insultos o amenazas ( $\bar{X}_{P2}=2,44$ ).

Además, haciendo alusión a la segunda dimensión, estos alumnos con discapacidad intelectual puntualizan que han sufrido bullying en su propia piel ( $\bar{X}_{GD2}=2,35$ ). Específicamente afirman que compañeros de clase les han tratado mal alguna vez ( $\bar{X}_{P5}=2,44$ ), sintiéndose rechazados y excluidos ( $\bar{X}_{P7}=2,31$ ).

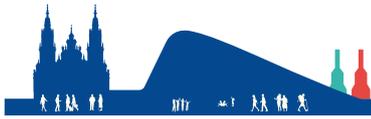
Por el contrario, en relación a la tercera dimensión, los estudiantes no creen que hayan podido ser ellos mismos los causantes de esas conductas envenenadas que tanto dolor producen ( $\bar{X}_{GD3}=1,71$ ), defendiendo que ellos no han tratado mal ( $\bar{X}_{P6}=1,56$ ), ni excluido a nadie ( $\bar{X}_{P8}=1,81$ ).

Por último, aludiendo a la cuarta y última dimensión, dichas personas con discapacidad intelectual afirman que estos hechos relacionados con el bullying no son demasiado habituales ni alarmantes ( $\bar{X}_{GD4}=1,71$ ). Concretamente puntualizan que estos posibles insultos, peleas o amenazas se dan.

## Referencias bibliográficas

- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: theory and applications* (2.<sup>a</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- García, A. (2014). La atención educativa al alumnado de Educación Especial en Europa. *Revista Española de Educación Comparada*, 24, 199-222.
- Horno, P., y Romeo, F. J. (2017). Las familias ante el acoso escolar. *Revista de Estudios de Juventud*, 115, 139-152.
- Houchins, D. E., Oakes, W. P., y Johnson, Z. G. (2016). Bullying and Students With Disabilities: A Systematic Literature Review of Intervention Studies. *Remedial and Special Education*, 37(5), 259-273. doi: 10.1177%2F0741932516648678
- Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., y Espelage, D. L. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 32(2), 114-130. doi: 10.1177%2F0741932510361247
- Siegel, S. (1990). *Estadística no paramétrica para ciencias de la conducta*. México: Trillas.

- Tipton-Fisler, L. A., Rodríguez, G., Zeedyk, S. M., y Blacher, J. (2018). Stability of bullying and internalizing problems among adolescents with ASD, ID, or typical development. *Research in Developmental Disabilities, 80*, 131-141. doi: 10.1016/j.ridd.2018.06.004
- Wei, H. S., Chang, H. H., y Chen, J. K. (2016). Bullying and victimisation among Taiwanese students in special schools. *International Journal of Disability, Development and Education, 63*(2), 246-259. doi: 10.1080/1034912X.2015.1092505
- Zeedyk, S. M., Rodriguez, G., Tipton, L. A., Baker, B. L., y Blacher, J. (2014). Bullying of youth with autism spectrum disorder, intellectual disability, or typical development: Victim and parent perspectives. *Research in Autism Spectrum Disorders, 8*(9), 1173-1183. doi: 10.1016/j.rasd.2014.06.001



## ¿Existen unas mejores prácticas educativas aplicables de forma universal?

**SAN MARTIN SADABA, JAVIER**

*Hofstede Insights (España)*

### Contextualización

Como resultado de la globalización, cada vez es mayor el interés público por la existencia de clasificaciones que permitan definir la posición de las naciones en distintos temas y que, como consecuencia, permitan conocer de forma comparada las diferencias entre unas y otras. En este sentido podemos observar la existencia de numerosos listados que satisfacen esta inquietud tales como el Foro Económico Mundial, que publica una clasificación anual de países según su competitividad económica, las Naciones Unidas que presentan un listado sobre el desarrollo humano, la OCDE sobre la calidad de los sistemas sanitarios, etc. Incluso se puede encontrar una clasificación sobre el nivel de felicidad existente entre naciones.

Siguiendo esta idea de pensamiento, este documento pretende analizar los resultados que diferentes países obtienen sobre la calidad de la educación y para ello, este documento se basará en el informe “The Learning Curve” (2013) publicado por la Unidad de Inteligencia de The Economist Magazine<sup>1</sup>. En este informe se ha intentado establecer cuáles son las “mejores prácticas”, esto es, enfoques generales que dirijan de forma sistemática a una educación de mayor calidad para que, posteriormente, puedan emplearse bien por los responsables políticos bien por los profesionales educativos de los diferentes países, de una forma sencilla y práctica, para que pueda trabajarse en reformas educativas que, habiendo demostrado su eficacia en otros lugares, mejoren la calidad de la educación, todo ello con una fácil implantación.

La sorprendente conclusión del informe fue, sin embargo, que casi no se pudieron encontrar prácticas comunes que pudieran aplicarse a nivel mundial.

### Descripción de la experiencia

Los autores de este informe señalan que se pueden identificar ciertos aspectos clave relacionados con la calidad en la Educación como son el gasto educativo, la elección de centro educativo, los años de permanencia en el sistema

<sup>1</sup> El Banco de Datos de la Curva de Aprendizaje (LCDB, por sus iniciales) realizado por la Unidad de Inteligencia de The Economist (como parte del programa de Curva de Aprendizaje más amplio) es un esfuerzo para avanzar en el estudio en esta área. Se trata de una recopilación de datos que incluye más de 60 indicadores comparativos recopilados en más de 50 países. Muchos de estos indicadores a su vez se basan en múltiples piezas de información, por lo que, aunque con algunas lagunas inevitables, el LCDB cubre datos de más de 2.000 individuos. Estos van mucho más allá de las métricas educativas tradicionales, como la relación profesor-alumno y varias métricas de gasto educativo, cubriendo una amplia gama de entradas educativas y posibles productos, desde el grado en que los padres exigen buenos resultados a los centros educativos hasta la proporción de adultos que terminan en la cárcel.

y la relación profesor-alumno. Por otra parte, estos datos pueden compararse entre sí mediante la valoración de los resultados obtenidos a través de los niveles de alfabetización, aritmética y logro educativo resultantes. Pero, lo que sucede entre los datos de entrada y de salida es, en gran medida, dependiente de “algo local”. Estos autores describen este proceso específico en cada país como una “caja negra”, lo que parece implicar que no hay una manera sistemática para describir cómo las diferencias en el proceso de enseñanza/aprendizaje transforman las entradas antes señaladas (gasto educativo, centros educativos, etc.) en resultados previsibles.

Veremos que es fundamental realizar un análisis sistemático serio sobre las diferencias culturales existentes (o preferencias emocionales y/o valores) que aparecen entre países para comprender mucho mejor la forma en la que se manejan los procesos de enseñanza/aprendizaje como, por cierto, en otros aspectos de la vida diaria.

Empleando el trabajo principal de Geert Hofstede sobre las diferencias culturales, se intentará demostrar que las seis dimensiones culturales que encontró en su investigación proporcionan una herramienta analítica para entender esas diferencias locales que surgen en la política educativa y en los métodos de enseñanza entre los diferentes sistemas educativos. No debemos olvidar que más de 60 estudios posteriores a la presentación de sus conclusiones han confirmado la bondad de su investigación, algunas tan recientes como en 2018.

Basándose en este marco intercultural, se planteará la cuestión fundamental:

¿Podemos establecer unas mejores prácticas que puedan aplicarse a la educación de forma universal?

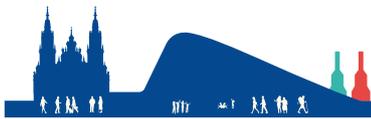
## Conclusiones

En resumen, este artículo intentará:

- Presentar las clasificaciones recientes existentes sobre el rendimiento educativo en distintos países y la posible influencia de la cultura en estos sistemas de clasificación.
- Describir qué es la cultura y cómo influye en la forma en que somos educados y aprendemos basándonos en el Modelo 6D de Geert Hofstede.
- Analizar las “mejores prácticas” posibles, es decir, estudiar si podemos exportar fácilmente algunas prácticas a otras culturas. ¿Es decir, podemos aprender unos de otros siendo tan diferentes?
- Ampliar la discusión de algunas cuestiones clave en la educación mediante la incorporación de una perspectiva cultural.

## Referencias bibliográficas

- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hofstede, G. H. (1980). *Culture's consequences, international differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hofstede, G. H., Hofstede, G. J., y Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind-intercultural cooperation and its importance for survival*. USA: McGraw-Hill.
- Sahlberg, P. (2013). Teachers as leaders in FINLAND. *Educational Leadership*, 71(2), 36.
- Sahlberg, P. (2013). *Askwith Fórum*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education. Recuperado de <https://www.mycota.ca/pro-d- blog/2013/11/26/test/>
- Schuessler, J. (18 de junio de 2013). Humanities committee sounds an alarm. *New York Times*. Recuperado de <https://www.nytimes.com/2013/06/19/arts/humanities-committee-sounds-an-alarm.html>
- Seldon, A. (24 de junio de 2013). Michael Gove is winning the hearts of state heads. *The Telegraph*. Recuperado de <https://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/10027949/Michael-Gove-is-winning-the-hearts-of-state-heads.html>
- Wursten, H. (2014a). *Culture and change management*. Helsinki: ITIM International.
- Wursten, H. (2014b). *Culture and education*. Helsinki: Hofstede Insights
- Xueqin, J. (8 de diciembre 2010). The test chinese schools still fail. *The Wall Street Journal Asia*. Recuperado de <https://www.wsj.com/articles/SB10001424052748703766704576008692493038646>



## **Pedagogías críticas, feministas y decoloniales como resistencias ante las desigualdades en la formación del profesorado**

**MARTÍNEZ MARTÍN, IRENE**

*Universidad Complutense de Madrid (España)*

**BLANCO GARCÍA, MONTSERRAT**

**SÁNCHEZ ANTOLÍN, PABLO**

*Universidad de Castilla-La Mancha (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Esta comunicación tiene como objetivo general poner en cuestión las bases epistemológicas básicas de la formación del profesorado en clave crítica, decolonial y feminista. Se parte de la necesidad de cuestionar las imposiciones normativas de la educación, en general, y de la formación del profesorado, en particular.

Así, descolonizar la educación se considera una forma de desaprendizaje de todo lo asumido como verdad universal e impuesto a través de la colonización cultural, económica y política, para reaprender a ser mujeres, hombres y ciudadanos/as descolonizados/as.

Se persigue una doble finalidad: 1) aportar al debate pedagógico crítico actual elementos de reflexión desde situaciones sociales complejas entrelazando diferentes ejes de análisis: decolonialidad, feminismos y ciudadanía; 2) avanzar en la construcción de una educación emancipadora para una ciudadanía feminista y decolonial poniendo el foco en la formación del profesorado.

En este artículo se consideran los movimientos sociales críticos, autónomos y activistas, entroncados en la descolonización, tanto en su vertiente política como económica, social, pedagógica o cultural, fundamentales para plantear procesos educativos transformadores. Walsh (2013) señala que:

Vivimos momentos complejos en la construcción de ciudadanía y son estos espacios los que provocan movimientos de reflexión y acción: movimientos no lineales sino serpentinos, no anclados en la búsqueda o proyecto de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos —de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s) colonial (p.24).

Son en estos contextos complejos de reflexión y acción, siguiendo a la autora anterior, cuando se requiere de prácticas que crucen lo pedagógico, lo social y lo decolonial. Se hace necesario una pedagogía como acción transgresora y liberadora del poder dominante (Freire, 1969).

Nos preguntamos, en este sentido: ¿cómo los movimientos sociales críticos pueden construir educación y pedagogía transformadora? ¿Cómo cruzamos los aportes feministas, con las pedagogías críticas y decoloniales en la

construcción de ciudadanías contrahegemónicas? Y ¿qué reflejo de todo ello se percibe y cala en la educación en general y, más concretamente, en la formación universitaria del profesorado?

## Metodología

Se sigue un diseño cualitativo-analítico y emancipador tratando de romper las imposiciones del conocimiento colonial y patriarcal. El diseño metodológico se enmarca en la construcción de un marco teórico dentro de las pedagogías críticas, decoloniales y feministas para una ciudadanía emancipadora.

Esta comunicación comparte una revisión teórica de la formación del profesorado en torno al concepto de ciudadanía a partir de un análisis bibliográfico que toma como referencia: pedagogía crítica, ciudadanías alternativas, movimientos sociales, epistemología decolonial y feminismos. Se siguen tres grandes fases:

- 1) Proceso de revisión, cuyo objetivo ha sido conocer la producción científica sobre educación decolonial y feminista en base a los ejes ya mencionados.
- 2) Proceso analítico-reflexivo, sustentado en la revisión teórica y discusión narrativa del concepto de educación para la ciudadanía cruzando la doble perspectiva de análisis: movimientos sociales decoloniales y feminismos decoloniales.
- 3) Propuesta de acción para descolonizar y despatriarcalizar la formación del profesorado.

## Conclusiones

Sumando la doble perspectiva de análisis –descolonizar y despatriarcalizar- se concluye que, para centrar el foco de acción en una formación del profesorado en clave crítica (Biesta, 2016; Ramos-Pardo, 2016), feminista (Martínez y Ramírez, 2017) y decolonial (Mohanty, 2008; Mignolo, 2011; Espinosa, 2014) se deben incluir las siguientes líneas estratégicas como elementos teórico-metodológicos:

1. Educación social. Investigación para la acción desde una contextualización contra-hegemónica.
2. Interseccionalidad. Análisis de las relaciones entre opresiones y privilegios.
3. Descolonización. Incorporación de narrativas que reconozcan la otredad y permitan la inclusión de las diferencias y sus derechos.
4. Feminismo. Deconstrucción de los roles de género binarios y construcción de alternativas sociales organizadas.
5. Educación crítica. Cuestionamiento de las relaciones de poder y del desarrollo neocolonial.
6. Movimientos sociales. El rol de la comunidad en educación como centro de acción transformadora.
7. Cambios innovadores. Diálogo y espacios de experimentación y conexión.
8. Educación eco-social. Situando la vida en el centro de la educación desde el desarrollo de valores como el respeto a las diversidades, lo colectivo, los buenos tratos, la sostenibilidad, las masculinidades no hegemónicas y la ética del cuidado.
9. Pedagogías como resistencias ante las violencias y desigualdades.

## Referencias bibliográficas

- Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, 14(20), 21-34. doi: 10.14516/fde.2016.014.020.003
- Espinosa, Y., Gómez, D., y Ochoa, K. (2014). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas decoloniales en Abya Yala*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Freire, P. (1969). *Pedagogía como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Martínez Martín, I., y Ramírez, G. (2017). Despatriarcalizar y descolonizar la educación: Experiencias para una formación feminista del profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 81-95. doi: 10.15366/riejs2017.6.2.005

- Mignolo, W. (2013). Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de) colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica (M. Expósito, Trad.). *Revista de filosofía*, 74, 7-24.
- Mohanty, Ch. (2008). Bajo los ojos de occidente. Academia feminista y discursos coloniales. En L. Suárezand, y R. Hernández (Eds.), *Descolonizando el Feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes* (pp. 117-164). Madrid: Cátedra.
- Ramos-Pardo, F. J. (2016). Educación y ciudadanía: la necesidad de generar espacios para la discrepancia y el diálogo. *Foro de Educación*, 14(20), 13-19.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, re-existir y re-vivir*. Quito: Abya Yala.



## #MeQueer: unha análise cualitativa das experiencias de bullying LGBTIQ-fóbico relatadas na rede

RAPOSO GONZÁLEZ, ALEJANDRO  
CARRERA FERNÁNDEZ, MARÍA VICTORIA  
CASTRO FARIA, ALEXANDRA

*Universidade de Vigo (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

As identidades sexuais que non encaixan no modelo heteronormativo dous sexos/dous xéneros/heterosexualidade forman parte da diversidade sexual. Nesta denominación inclúese a varios grupos humanos numericamente inferiores ao resto da poboación, entre os que destacan o colectivo homosexual, bisexual, trans\* e intersexual, entre outros (Carvajal, 2018). Estes colectivos carecen de intelixibilidade social e sofren LGBTIQ-fobia a través de experiencias de violencia, acoso e discriminación motivadas pola súa condición sexual (Butler, 1990).

Co fin de denunciar esta situación, o 13 de agosto de 2019 nace o movemento #MeQueer na rede social Twitter onde, baixo este *hashtag*, o dramaturgo alemán Hartmut Schrewe, tras presenciar unha conversa telefónica do seu marido onde o interlocutor deste insistía en consideralos como amigos, denuncia unha situación cotiá que pon de manifesto as múltiples e normalizadas violencias que sofren todas aquelas persoas que non encaixan na cisheteronormatividade, é dicir nas normas de xénero que fan congruentes o sexo e o xénero (congruencia á que fai referencia o prefixo *cis*) é impoñen a complementariedade heterosexual como único modo posible de ser persoa. A raíz deste *hashtag* o movemento fíxose viral a nivel mundial. No Estado Español a publicación de tuits foi especialmente intensa a última semana de agosto, saíndo á luz miles de experiencias de LGBTIQ-fobia nos diferentes ámbitos vitais do colectivo, dende a familia ata as rúas, incluíndo, por suposto, o ámbito educativo, a través tanto de situacións de acoso por parte do colectivo docente como por parte dos/as iguais.

O principal obxectivo deste traballo, que se inclúe nunha investigación máis ampla, é coñecer e analizar as situacións de LGBTIQ-fobia experimentadas no ámbito escolar e perpetradas por parte dos e das iguais (o que tradicionalmente se coñece como *bullying*), relatadas na rede polo propio colectivo LGBTIQ baixo o *hashtag* #MeQueer.

### Metodoloxía

Para dar resposta o obxectivo do estudo utilizouse unha metodoloxía de natureza cualitativa. Seleccionáronse un total de 600 tuits publicados en español durante a semana do venres 24 de agosto ó venres 31, ámbolos días incluídos, cunha selección aleatoria de 75 tuits por día. Para recoller as datos que dan resposta o obxectivo utilizouse un guión de tres preguntas de carácter aberto coas que orientar a análise dos tuits. Os tuits en formato .rtf foron analizados a

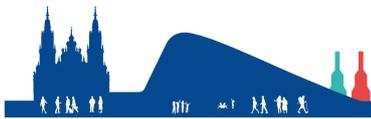
través de análise de contido naturalista. Nun primeiro momento levouse a cabo unha lectura de todos os tuits coa finalidade de facer unha primeira organización do contido en base ás preguntas da investigación. Posteriormente, tras numerosas lecturas fixéronse dúas caegorizacións independentes que confluíron finalmente nunha categorización consensuada, nunha metodoloxía de análise de triangulación. A matriz de análise dos datos no programa procesador de textos foi exportada a un documento de Excell, co obxectivo de analizar tamén a xeneralidade ou a excepcionalidade das categorías.

## Resultados e conclusións

Do total dos tuis analizados o 13.4% fai referencia a situacións de violencia escolar e aproximadamente a metade a situacións de *bullying*. A análise de contido dos discursos deu lugar a seis categorías primarias que reflexan cinco tipos de acoso escolar cara o colectivo LGBTIQ (exclusión, maltrato verbal directo e indirecto, maltrato físico e acoso sexual) así como o carácter xeneralizado do *bullying* no ámbito escolar que presenta a escola como “un pequeno inferno” para este colectivo. Estes discursos reflexan prácticas de otredade e de control heteronormativo (Carrera, 2013; Carrera, Cid, Almeida, González, e Lameiras, 2019; Renold, 2005) que poñen de manifesto que a escola é un espazo “idóneo” para a exclusión e a violencia cara estes colectivos, tal e como se ten identificado noutros estudos a nivel nacional e internacional (Carrera et al, 2019; Grant et al., 2011). Estes resultados destacan a necesidade e urxencia de mudar o paradigma educativo avanzando dun modelo positivista a un modelo sociocrítico que aposte fortemente pola educación en valores de mínimos e especificamente pola visibilización e promoción da tolerancia en positivo cara a diversidade sexual, permitindo transitar do *statu quo* o *statu queer* (Rofes, 2005).

## Referencias bibliográficas

- Butler, J. (1990). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. London and New York: Routledge.
- Carrera, M. V. (2013). Educando Queer: el educador/a social como agente de subversión de género en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(2), 2-12.
- Carrera, M. V., Cid, X. M., Almeida, A., González, A., e Lameiras, M. (2019). Me and Us Versus the Others: Troubling the Bullying Phenomenon. *Youth & Society*, 1-22. doi: 10.1177/0044118X19857868
- Carvajal, A. (2018). Transexualidad y transfobia en el sistema educativo. *Humanidades*, 8(1), 137-181. doi: 10.15517/h.v8i1.31467
- Grant J. M., Mottet, L. A., Justin, T., Harrison, J., Herman, J. L., e Keisling, M. (2011). *Injustice at every turn: A report of the national transgender discrimination survey*. Washington: National Center for Transgender Equality and National Gay and Lesbian Task Force.
- Renold, E. (2005). *Girls, boys and junior sexualities: exploring children's gender an sexual relations in the primary school*. London: Routledge.
- Rofes, E. (2005). *A radical Rethinking of Sexuality and Schooling. Status Quo or Status Queer?* Oxford: Rowman and Littlefield Publishers.



## Conocimientos del profesorado y orientadoras/es en relación a la diversidad afectivo-sexual

CASTRO FARIA, ALEXANDRA  
CARRERA FERNÁNDEZ, MARÍA VICTORIA  
RAPOSO GONZÁLEZ, ALEJANDRO  
*Universidade de Vigo (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

El objetivo del estudio es analizar los conocimientos del profesorado y orientadoras/es de educación secundaria en relación a la diversidad afectivo-sexual y la percepción sobre la diversidad afectivo-sexual y la homofobia en sus centros educativos. Para ello, partimos de una concepción pedagógica en la que la influencia del profesorado y orientadoras/es es clave, considerándola uno de los principales agentes de socialización para la transformación de los estereotipos de género que promueven que unas identidades tengan más valor social que otras (Carrera, Lameiras, Cid, Rodríguez, y Alonso, 2015). Previa a la explicación de la investigación cualitativa realizada, es necesaria una breve aproximación teórica basada, principalmente, en la teoría *queer*.

La sociedad se encarga de la reproducción de estereotipos y roles de género en una absoluta concordancia entre sexo, género y orientación sexual en la que las personas con identidades diferentes a las binarias (mujer/hombre) o una orientación sexual diversa son situadas en los márgenes de la matriz heteronormativa (Butler, 1990/2007), siendo castigada, mediante la invisibilización o el rechazo, su transgresión de la norma. Estas actitudes de rechazo, denominadas homofobia o LGTBIQ-fobia, pueden desembocar en situaciones de *bullying*, tal y como muestran diferentes investigaciones realizadas en el ámbito educativo, en las que el alumnado sexualmente diverso percibe actitudes negativas en ese entorno reforzadas por la actitud pasiva del profesorado (Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales [FELGTB], 2009).

Los estudios llevados a cabo en relación con los conocimientos del profesorado en el ámbito nacional son escasos, destacando la investigación de Penna y Sánchez (2015) en la que se analizan las actitudes del futuro profesorado observándose porcentajes elevados de homofobia cognitiva y afectiva e incluso una normalización de la homofobia como consecuencia de la falta de formación sobre el tema. En este contexto se inscribe la importancia de este estudio en el que se trata de responder a cuestiones relativas a qué conocimientos poseen las/los profesionales de la educación y cómo perciben en sus centros educativos la diversidad afectivo-sexual y la homofobia.

### Metodología

Para dar respuesta a los objetivos del estudio, se diseñó una investigación cualitativa a través de cuestionarios de respuesta abierta en la que participaron 32 docentes y orientadoras/es de educación secundaria de trece institutos

públicos, urbanos y de la periferia urbana de la provincia de Pontevedra. La participación en el estudio fue voluntaria y anónima contestando un total de 23 mujeres y 9 hombres con una media de edad de 46.9 años, de las/los cuales 20 eran profesorado de ESO, Bachillerato y FP, y 12 orientadoras/es.

El instrumento utilizado para la recogida de datos fue un cuestionario elaborado *ad hoc* con preguntas de respuesta abierta compuesto de 10 preguntas relacionadas con los conocimientos y percepciones sobre diversidad afectivo-sexual y homofobia, a las se añadieron las referidas a cuestiones sociodemográficas.

Para llevar a cabo el estudio se estableció un primer contacto con los centros para solicitar su colaboración. De los 87 centros contactados 12 aceptaron participar contestando a los cuestionarios de forma electrónica durante abril y mayo de 2019.

Los datos fueron analizados a través del análisis de contenido naturalista. Se obtuvieron seis categorías primarias que se dividieron a su vez en varias subcategorías de segundo y tercer nivel de concreción.

## Resultados y conclusiones

Los resultados de la investigación muestran que los conocimientos en torno a la diversidad afectivo-sexual son insuficientes. Esta afirmación se sustenta en que, a pesar de que conocen el término de diversidad afectivo-sexual y de género, todavía algunas/os lo reducen a la orientación sexual. Las siglas LGTBIQ son reconocidas, aunque tan solo un mínimo porcentaje es capaz de desglosar el significado. Mayoritariamente conocen el término homofobia y, sin embargo, la mitad no reconoce la existencia de homofobia en sus centros educativos en contraposición a las investigaciones que muestran lo contrario (Grupo Educación COGAM, 2013; Pichardo, 2009). En cuanto a la percepción de personas sexualmente diversas en el centro educativo, un alto porcentaje responde afirmativamente en cuanto al alumnado pero no hacen mención a ello en el profesorado. Por último, la mayoría desconoce el protocolo de identidad de género siendo el porcentaje mayor en el profesorado que en las orientadoras/es.

Todo ello pone de manifiesto la necesidad de formación específica en el profesorado sobre diversidad afectivo-sexual para propiciar de este modo tanto la visibilización como la inclusión de otras identidades y orientaciones sexuales diferentes a la heteronormativa garantizando, de este modo, la inclusión de todo el alumnado.

## Referencias bibliográficas

- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. (Original publicado en 1990). Barcelona: Paidós Iberica.
- Carrera, M.V., Lameiras, M., Cid, X.M., Rodríguez, Y., y Alonso, P. (2015). De las tecnologías del género a las tecnologías de la subversión. Un desafío pedagógico para la educación social. *Revista de Educación Social*, 21. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=629>
- Grupo Educación COGAM (2013). *Homofobia en las aulas. ¿Educamos en la diversidad afectivo-sexual?* Recuperado de [https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos\\_ficha.aspx?id=4163](https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=4163)
- Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales (FELGTB). (2012). *Informe de jóvenes LGTB*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Penna, M., y Sánchez, M. (2015). Evaluación de la homofobia en los futuros docentes de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 83-98.
- Pichardo, J. I. (2009). *Adolescentes ante la diversidad sexual. Homofobia en los centros educativos*. Madrid: Catarata.



## **Cine, pedagogía e inclusión: tres ejes para la construcción de un proyecto de intervención socioeducativa**

**SOTELINO-LOSADA, ALEXANDRE**

**GARCÍA-ÁLVAREZ, JESÚS**

**GODÁS-OTERO, AGUSTÍN**

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

“Máis ca Vida” es un documental con una duración de 50 minutos que recoge los testimonios reales del día a día del mundo que rodea a las personas con capacidades diferentes. Por ello, este trabajo documental plasma en imágenes los ensayos con los que los protagonistas tuvieron que lidiar de cara al rodaje, enfrentando a partir de los miedos, alegrías, interrogantes, dificultades y fatigas sus propios sentimientos. Poco después de conocer en profundidad las inquietudes de los protagonistas, el documental contribuye a clarificar todo aquello que, indirectamente, ayuda a la creación de las tramas del guion de “Vida”, una obra de ficción creada por y para ellos.

Al respecto, “Vida”, una mezcla de arte, entretenimiento y comunicación, se convierte en la primera experiencia audiovisual de estas personas que, entrelazadas a un elenco artístico de primera categoría, invita a la reflexión del espectador, al tiempo que le trasladan, de manera positiva y realista, las diferencias sociales existentes.

En este sentido, se presenta un trabajo que tiene como principal objetivo analizar la percepción de los y las estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Postobligatoria respecto de la diversidad funcional tras la visualización de “Vida”, “Mais ca Vida”, y de las actividades de aula correspondientes.

### **Metodología**

El número de alumnos/as que acudió a las proyecciones de “Vida” y “Mais ca Vida”, durante los meses de enero y febrero de 2018, fue de 2.100. La actividad estuvo organizada por Afundación, e implicó a jóvenes de centros de Educación Secundaria de toda Galicia.

La selección de los participantes se realizó a través de un muestreo aleatorio. Así, del total de la población de estudiantes que visionaron el proyecto, respondieron al cuestionario un total de 306 alumnos y alumnas, aunque finalmente la muestra productora de datos estuvo formada por 304 sujetos.

Teniendo en cuenta el objetivo inicialmente planteado, se plantea un estudio descriptivo con la finalidad de definir, clasificar, catalogar y caracterizar el objeto de análisis, combinando para ello técnicas de carácter cuantitativo y cualitativo.

El primero de los instrumentos consiste en un cuestionario elaborado al efecto, y validado por expertos del campo de la educación y de la psicología. Dicho instrumento está constituido por diez (10) secciones con cinco (5) escalas Oswood (diferencial semántico) y una escala Likert, que se ha construido en función del objeto de estudio.

Por otra parte, se organizan tres (3) entrevistas grupales con alumnado de los centros “IES Obispo Xelmirez” (A Coruña), “IES de Cotobade” (Pontevedra) y “CPR Sagrado Corazón” (Ourense). La entrevista está compuesta por once (11) preguntas que profundizan y refuerzan cuestiones incluidas en el instrumento.

## Resultados y conclusiones

Dado que el estudio realizado tiene un carácter descriptivo-exploratorio, se siguió un esquema de trabajo (ver tabla 1) fundamentado en la realización de las proyecciones. Cabe señalar que en algunos de los centros se desarrolló, previamente y de manera voluntaria, un trabajo ligado a la temática, reforzando así la adquisición de aprendizajes en torno a diversidad funcional y los valores cívico-sociales.

**Tabla 1.** Temporalización de la evaluación del proyecto “Vida” y “Mais ca Vida”.

Fase	Tarea	Temporalización
Fase 1	Proyecciones de “Vida” y “Mais ca Vida” en las sedes de Afundación	Enero y febrero de 2018
Fase 2 (Optativa)	Trabajo en aula sobre contenidos vinculados a la diversidad funcional	Enero, febrero y marzo de 2018
Fase 3	Envío de cuestionarios a los centros	Marzo y abril de 2018
Fase 4	Visitas y entrevistas grupales	Mayo de 2018
Fase 5	Análisis y elaboración de informes	Junio y julio de 2018
Fase 6	Difusión de resultados	Septiembre 2018

Una vez realizado el visionado, se envió el cuestionario a los centros participantes. A continuación, y en colaboración con la dirección de cada uno de los tres centros, se organizó una actividad de reflexión con el alumnado asistente a las proyecciones, dando lugar a las entrevistas grupales programadas. Finalmente, se procedió al análisis de los datos a través del paquete estadístico IBM SPSS versión 24.

Tras el análisis realizado se constata que “Vida” y “Mais ca Vida” constituyen un recurso de enorme potencial pedagógico que puede ser utilizado como refuerzo de otras acciones educativas. De manera específica, los resultados muestran que el alumnado valora positivamente, tanto los contenidos abordados, como el papel de los actores y actrices; modificando la perspectiva del alumnado en relación a la diversidad funcional y contribuyendo a la adquisición de aprendizajes útiles y valiosos que ayudan a desarrollar valores como el respeto, la solidaridad o la empatía.

Los ámbitos de trabajo en los que se puede utilizar este proyecto pasan por la educación emocional, el desarrollo de valores sociales en torno a la diversidad, o la puesta en marcha de iniciativas con perspectiva inclusiva (Deó, 1997). Asimismo, también puede servir como modelo para crear, en el ámbito formal y no formal, iniciativas que contribuyan a evidenciar alguna necesidad social o cultural por medio del audiovisual (Santos Rego, 2000).

En definitiva, se aprovecha el potencial que ofrecen estas nuevas herramientas para optimizar la intervención socioeducativa a partir de la conexión emocional con sus destinatarios (Aparici y Silva, 2012). Porque hoy, y cada vez más, nos adentramos en la sociedad de la imagen y de la información, y las nuevas generaciones solicitan recursos que optimicen los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

- Aparici, R., y Silva, M. (2012). Pedagogía de la interactividad. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 38, 51-58.
- Deó, F. J. (1997). La Educación Audiovisual en la Educación Secundaria Obligatoria. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 9, 171-174.
- Santos Rego, M. A. (Coord.). (2000). *A pedagogía dos valores en Galicia*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico de la Universidade de Santiago de Compostela.



## **Entre el ser, el decir y el hacer. Liderar la universidad atendiendo a la diversidad**

**HINOJOSA PAREJA, EVA F.**  
**JIMÉNEZ MILLÁN, AZAHARA**  
**GARCÍA-CANO TORRICO, MARÍA**

*Universidad de Córdoba (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

El estudio sobre diversidad en la universidad y las políticas y prácticas que las acompañan ha tenido un desarrollo reciente en España. Este despliegue ha ido aparejado a iniciativas legislativas, especialmente vinculadas a la discapacidad y la igualdad entre hombres y mujeres que instan a las universidades a atender a estos colectivos. Ambos desarrollos (investigador y legislativo), unidos a las frecuentes menciones a los conceptos de diversidad e inclusión como referentes programáticos de la política universitaria (Márquez-Lepe, Jiménez-Rodríguez, y Trabajo-Jaramillo, 2018), pudieran evidenciar que la atención a la diversidad se encuentra presente, incluso como seña de identidad, en la universidad española. Sin embargo, la investigación reciente ha puesto de manifiesto que esta presencia se ubica más en los discursos que en las prácticas curriculares, el clima o la cultura universitaria, situando la institucionalización de la atención a la diversidad, de manera generalizada, aún en un nivel intermedio (Hernández y Álvarez, 2018).

Para estudiar estas relaciones entre los discursos y las acciones, seleccionamos el campo de estudio del liderazgo pues entendemos que ocupa un espacio determinante y privilegiado en la producción de discursos hegemónicos (Gordon, Iverson y Allan, 2010), así como por su capacidad de acción para propiciar políticas concretas dentro de la institución (Ahmed, 2018).

Más allá de las tradicionales teorías sobre liderazgo, parte de la investigación en la última década se ha interesado en explorar las relaciones, los procesos o las influencias mutuas de variables como el poder, la cultura o la organización (Kezar, Carducci, y Contreras- McGavin, 2006; Gordon, Iverson, y Allan, 2010). Trabajos previos en este campo han identificado que criterios como la raza, el género, las experiencias vitales o la posición, es decir, “quienes son los líderes”, influyen en los discursos y en las prácticas del liderazgo para la diversidad (Lau Chin, Desormeaux, y Sawyer, 2016). En esta misma línea, este trabajo se centra en explorar las prácticas que discursan los líderes universitarios a la luz de las concepciones que sostienen sobre diversidad en el espacio de la educación superior.

### **Metodología**

Esta comunicación forma parte de un proyecto de investigación más amplio, financiado por el Programa Estatal de I+D+I (Ref. EDU2017-82862-R), destinado al estudio de la institucionalización de la atención a la diversidad

en las universidades españolas. En particular este *paper*, analiza el discurso de los líderes, quienes tienen cargos de responsabilidad política de cinco universidades del sur de España.

Para ello, se han entrevistado a 30 líderes, representativos de diferentes colectivos y nivel según la posición que ocupan en la estructura organizativa (rectorado, vicerrectorado, dirección de servicios específicos, consejo de estudiantes, representantes laborales de PAS).

Las entrevistas han tenido un carácter semiestructurado, organizado en tres bloques: (1) concepciones sobre diversidad; (2) experiencia gestionando estas prácticas; (3) propuestas de universidad inclusiva. Se ha contado con el consentimiento informado de los participantes, avalado por el Comité Ético de la Universidad de Córdoba.

La información ha sido transcrita, codificada y categorizada, primero de forma emergente y, posteriormente, tras el acuerdo inter codificadores, de manera deductiva y axial en base a tres modelos conceptuales de diversidad (Jiménez-Millán y García-Cano, 2019).

## Resultados y conclusiones

Los resultados evidencian que es posible clasificar las prácticas y discursadas por los líderes universitarios en tres modelos conceptuales de diversidad: (1) naturalización; (2) diferencia y (3) desigualdad.

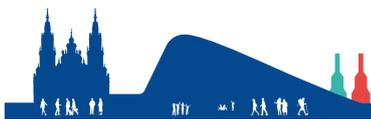
En el primer modelo, las prácticas toman forma homogénea, implica una ausencia de respuestas a necesidades de los sujetos prevaleciendo un enfoque centrado en el mérito académico. La institución no cuestiona lo que se hace, pues se naturaliza la diversidad: no se aprecia la necesidad de prácticas concretas pues no se evidencia desigualdad e incluso se muestra cierto hartazgo ante propuestas encaminadas a la promoción de la igualdad entre distintos colectivos.

En el segundo modelo, de la diferencia, en cambio, las prácticas surgen como respuesta a demandas de colectivos concretos. Estas demandas, en ocasiones derivadas de imposiciones legales o de modas surgidas de coyunturas sociales, políticas e históricas conceden mayor visibilidad a algunas diferencias, prima la especialización técnica y específica en función del colectivo. Destaca un discurso autocomplaciente con la institución.

Por último, el modelo de la desigualdad incorpora prácticas proactivas desde una perspectiva de justicia social. Involucra cambios estructurales, que son críticos respecto a las medidas parceladas, complacientes, pasivas o caritativas. Son respuestas conscientes de la desigualdad, que enmarcan en relaciones estructurales más complejas y de su impacto en el acceso, participación y progreso de los sujetos en la institución educativa.

## Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2018). *Vivir una vida feminista*. Barcelona: Bellaterra.
- Gordon, S. P., Iverson, S. V., y Allan, E. (2010). The discursive framing of women leaders in higher education. En E. Allan, S. V. Iverson y Ropers-Huilman, R. (Eds.), *Reconstructing policy in higher education: Feminist poststructural perspectives* (pp. 81-105). Nueva York: Routledge.
- Hernández Lloret, C. M., y Álvarez Castillo, J. L. (2018). *For them or for them all? Analysis of institutional diversity policies in Spanish universities*. Paper presentado en ACCESS4ALL: Institutional Change for Inclusion in Higher Education (International Conference), Bucarest, 26-27 junio.
- Jiménez-Millán, A., y García-Cano, M. (2019). Institutionalization proposals to diversity at University from the vision of leaders. En M. Carmo (Ed.), *Education and new developments* (Vol. II, pp. 201-205). Lisboa: InSciencePress.
- Kezar, A., Carducci, L., y Contreras-McGavin, M. (2006). *Rethinking the "L" word in higher education: the revolution in research on leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lau Chin, J., Desormeaux, L., y Sawyer, K. (2016). Making way for paradigms of Diversity leadership. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 68(1), 49-71. doi: 10.1037/cpb0000051
- Márquez-Lepe, E., Jiménez-Rodrigo, M. L., y Trabajo-Jarillo, E. (2018). *Análisis de las Concepciones de la Política Universitaria sobre Atención a la Diversidad a través de Documentos Institucionales* [Informe técnico]. Proyecto I+D EDU2017- 82862-R.



## **Cidadania e identidade nas aulas de Inglês a crianças: uma questão de (boa) prática**

**FERREIRA, ANA PATRICIA**

*Escola Profissional de Artes Tecnologias e Desporto (Portugal)*

### **Contextualização**

A sociedade em que vivemos alimenta e alimenta-se dos sistemas de ensino, dos agentes educativos, dos alunos e das suas famílias. Esta relação assenta num constante pedido de atualização e mudança, de resposta eficaz e assertiva às questões e necessidades que se multiplicam e transformam ao longo dos tempos.

As escolas devem ser

a place for openings, a window on their closed and distant environments encouraging co- operation  
with local or regional authorities, with businesses and with the surrounding civil societies

(Beernaert, 2003, p. 225).

A experiência nos campos da docência de Inglês e da investigação levou-nos a refletir sobre as práticas nas aulas com crianças e o impacto que o tratamento de temáticas de cidadania e identidade pode ter em termos do desenvolvimento do espírito crítico, da luta pela inclusão e igualdade, da formação de indivíduos e cidadãos ativos.

O ensino de Inglês a crianças parece ainda descurar estas temáticas, centrando-se nas questões linguísticas, culturais e interculturais, mas deixando de parte o uso da língua em contextos significativos de ação social, de cooperação, de contacto real com pessoas e instituições, num processo de questionação, de construção de percursos de identidade e cidadania dentro e fora da sala de aula.

Assim, dentro deste contexto, foi desenhado e implementado um projeto de cooperação internacional intitulado “*More than Words*”, que pretendia comprovar o impacto que o tratamento de temas de cidadania e identidade nas aulas de Inglês a crianças poderá ter no desenvolvimento desses mesmos conceitos junto dos alunos, contribuindo para a sua formação enquanto indivíduos e cidadãos mais conscientes e curiosos, mais preparados para os desafios da diversidade e da inclusão social. Este projeto pretendia ainda consolidar a abordagem destes temas, contribuindo para o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes e abrindo portas para a disseminação na sua formação inicial e contínua.

### **Descrição da experiência**

Audrey Osler e Hugh Starkey dizem-nos que “In order to integrate the cognitive and affective elements, projects for citizenship require an appropriate pedagogy based on participation and active learning” (Osler & Starkey, 2000, pp. 13-14).

O projeto “*More than words*” foi implementado em duas fases, correspondendo a primeira a um estudo descritivo, exploratório, procedendo-se à análise de diagnóstico dos alunos e professores envolvidos através de entrevistas e inquéritos. Nesta fase foram também conduzidas entrevistas a especialistas na área da educação multicultural/intercultural. O projeto avançou igualmente através da análise de documentos como o Livro Branco sobre Educação e Formação ou o Quadro Europeu de Referência para as Línguas, bem como de outros estudos e textos de referência. Antecedendo o trabalho de campo, tornou-se necessário contatar e selecionar parceiros tendo sido utilizada para esse efeito a plataforma *eTwinning*. Dado o interesse manifestado por tantos colegas, e procurando abranger mais participantes de mais países, a fim de alargar o espectro do projeto, torná-lo ainda mais interessante e motivador para todos, bem como tentar cimentar a sua validade e abrir portas para uma continuidade futura, foram aceites sete parceiras, professoras de Inglês em Espanha, França, Grécia, Itália, Lituânia e Portugal, sendo que uma das turmas parceiras portuguesas serviu como grupo de controlo. Participaram nesta experiência cento e vinte e três alunos, entre os oito e os dez anos de idade.

O projeto foi implementado durante o ano letivo de 2014/2015, sendo que a segunda fase dos trabalhos envolveu a aplicação dos recursos e estratégias em sala de aula e a avaliação dos resultados, nomeadamente dos dados estatísticos recolhidos após a aplicação de um inquérito final.

Ao longo do ano recolheram-se elementos como fotografias e trabalhos de alunos, como evidência e partilha do trabalho desenvolvido e foram registados diálogos e reações dos alunos ao longo das aulas, como testemunho das suas percepções e evolução dentro da temática.

As atividades implementadas incidiram na noção de que a comunidade é um local privilegiado para o diálogo filosófico, valorizando a relação entre educação e democracia e a intenção do desenvolvimento nas crianças de competências de comunicação, raciocínio, e socialização, dando-lhes a possibilidade de pensar no “Outro”, na diversidade e na inclusão. Foram também tratadas questões como a igualdade de género e a proteção do ambiente, dando voz e tempo aos alunos para refletirem acerca dos problemas apresentados e apresentarem soluções e pontos de vista pessoais.

## Conclusões

Partindo de uma dinâmica de diálogo, num enquadramento inclusivo e abrangente, fomentou-se e alargou-se a noção de pertença, lidando com semelhanças e diferenças, em prol de um crescimento e desenvolvimento pessoal e académico.

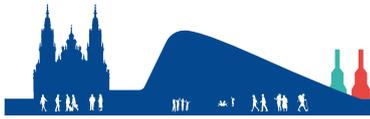
Este projeto influenciou as atitudes e desempenho de alunos e professores de Inglês, que trabalharam de forma motivadora e desafiadora, utilizando recursos digitais, mantendo uma postura apelativa e acolhedora dos contributos de todos. A exploração de ideias e a resolução de problemas quebraram barreiras e venceram distâncias, a dinâmica individual e coletiva gerou produtos e resultados muito positivos em termos de pensamento, originalidade, significado, pertinência e inovação.

Esta experiência contribuiu também para a reflexão acerca da formação de professores, nomeadamente no que diz respeito aos seus conhecimentos e à sua capacidade de trabalhar temáticas de cidadania e de identidade nas aulas de Inglês com crianças.

## Referências bibliográficas

- Bernaert, Y. (2003). The construction of European Identity in the School as a learning Community. Em I. M. Gómez-Chacón (Ed.), *European Identity. Individual, Group and Society* (pp. 223-248). Bilbao: University of Deusto.
- Hart, R. (1997). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. London: Earthscan.
- Hill, M., & Tisdall, K. (1997). *Children and Society*. London: Prentice Hall.
- Klein, R. (2001). *Citizens by Right: Citizenship Education in Primary Schools*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

- Osler, A., & Starkey, H. (2000). Citizenship, Human Rights and Cultural Diversity. In A. Osler (cd.), *Citizenship and democracy in schools: diversity, identity, equality* (pp. 3-18). Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Ross, A., & Children's Identity & Citizenship in Europe (Organization). (2008). *A European education: citizenship, identities and young people*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Wood, L. (1998). Participation and learning in early childhood. *Children as Citizens: Education for Participation*. London: Jessica Kingsley, Pub.



## ¿Qué incide más sobre el rendimiento: la segregación escolar por nivel socioeconómico o por origen nacional de los estudiantes?

MURILLO, F. JAVIER  
GRAÑA OLIVER, RAQUEL  
HIDALGO, NINA

*Universidad Autónoma de Madrid (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Cuando un centro educativo, especialmente en un contexto desafiante, se auto-describe es habitual que señale el porcentaje de estudiantes extranjeros que tiene, o el gran número de nacionalidades de sus estudiantes. Sin embargo, es muy poco habitual que destaquen el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes. Seguramente será porque los estudiantes no-nativos son más visibles, o porque está la idea de que la enseñanza es más compleja con ellos. Sin embargo, ¿es esto último cierto?

En un estudio realizado recientemente se encontró que, para Estados Unidos (Reardon, 2016), la segregación escolar por nivel socioeconómico incide más en el rendimiento académico que la segregación por origen étnico. Es decir, importa más el nivel educativo de los compañeros que el color de su piel. ¿Esto es así en España con los estudiantes extranjeros?

En España, la investigación sobre segregación escolar es joven —empieza a desarrollarse a partir del año 2000— y se ha desarrollado principalmente en relación a la segregación por origen nacional (Bonal, 2012; Gallego y Subirats, 2011; Murillo, Martínez-Garrido y Belavi, 2017). Y, en menor medida, en relación a la segregación escolar por nivel socioeconómico (Benito et al., 2014; Ferrer, Castejón, Castel y Zancajo, 2011; Murillo y Martínez-Garrido, 2018).

La pregunta de esta investigación es ¿qué incide más sobre el aprendizaje académico, la segregación escolar por origen nacional o por nivel socioeconómico? La revisión de la literatura sugiere la falta de estudios en esta línea. Se encuentra el trabajo desarrollado por Murillo y Belavi (2018) quienes estiman la magnitud de la segregación escolar de estudiantes inmigrantes de familias con menor nivel socioeconómico y cultural en España por Comunidades Autónomas a partir de la explotación secundaria de la base de datos de PISA 2015. Los autores visibilizan una situación preocupante por los altos índices de segregación de este grupo poblacional. Siendo especialmente preocupante en Andalucía y Extremadura como ejemplos más extremos (mostrando cifras de segregación superiores a 0,8 medido con el índice Gorad), seguido por Canarias, Galicia y País Vasco, cuyos índices de segregación se encuentran entre 0,6 y 0,8 también medidos por el índice de Gorad.

Observando la magnitud del problema y la falta de respuestas, la hipótesis a validar en este estudio es: La incidencia de la segregación escolar por nivel socioeconómico y cultural sobre el rendimiento de los estudiantes es mayor que la incidencia de la segregación por origen nacional.

## Metodología

Para validar la hipótesis, se he realizado una explotación especial de la base de datos de PISA 2015 mediante Modelos Multinivel. Concretamente se han utilizado los datos de las Comunidades Autónomas Españolas, lo que hace que la muestra sea de 32.330 estudiantes en 976 escuelas.

Las variables usadas en el estudio son las siguientes. *Variables dependientes*: Rendimiento en Lectura, Rendimiento en Matemáticas y Rendimiento en Ciencias. *Variables de ajuste*: Nivel socioeconómico y cultural de las familias de los estudiantes, Origen nacional y Género. *Variables explicativas*: Magnitud de la segregación escolar por origen nacional del estudiante y por nivel socioeconómico, ambas estimadas mediante el índice de Raíz Cuadrada de Hutchens.

Como se ha señalado para estimar la relación se usan estiman tres Modelos Multinivel (uno por cada variable dependiente) de tres niveles de análisis: Comunidad Autónoma, escuela y estudiante.

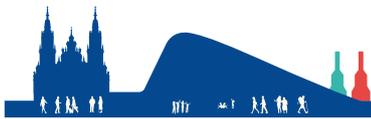
## Resultados y conclusiones

Los resultados del proceso de modelaje multinivel son análogos para las tres caracterizaciones de rendimiento académico considerado (lengua, matemáticas y ciencias) e indica, en primer lugar, que tanto la segregación escolar por nivel socioeconómico como por origen nacional tienen una clara incidencia en los resultados. La estimación de la varianza explicada por la introducción de cada variable explicativa en los modelos con las variables de ajuste indica que la segregación escolar por nivel socioeconómico explica considerablemente más que la segregación por origen nacional. Así, para Rendimiento en Matemáticas, la varianza explicada por la segregación socioeconómica es del 19,5% y por la segregación por origen nacional de 2,2%. Para el Rendimiento en Lengua, las cifras son de 9,7% y 3,2%, y para Rendimiento en Ciencias de 8,4% y 1,8% respectivamente. Y, lo que es más interesante es que conjuntamente explican aún más porcentaje de varianza: 11,2, 11,0 y 8,9%. Luego ambas segregaciones tienen un efecto aditivo sobre el rendimiento de los estudiantes.

La conclusión es clara, es la segregación escolar por nivel socioeconómico la que más índice en el rendimiento, y esta incidencia es alta, luego es importante empezar a tomar medidas para visibilizar y acabar con la segregación escolar por nivel socioeconómico.

## Referencias bibliográficas

- Bonal, X. (2012). Education policy and school segregation of migrant students in Catalonia: The politics of non-decision-making. *Journal of Education Policy*, 27(3), 401-421.
- Benito, R., Alegre, M., y González-Ballebó, I. (2014). School Segregation and its Effects on Educational Equality and Efficiency in 16 OECD Comprehensive School Systems. *Comparative Education Review*, 58(1), 104-134. doi: 10.1086/672011
- Gallego, R., y Subirats, J. (Dirs.). (2011). *Autonomies i desigualtats a Espanya Índice Igualdad*. Cataluña: IEA.
- Marcotte, D. E., y Dalane, K. (2019). Socioeconomic segregation and school choice in American public schools. *Educational Researcher*, 48(8), 493-503. doi: 10.3102/0013189X19879714
- Murillo, F. J., y Belavi, G. (2018). Segregación escolar de los estudiantes extranjeros pobres en España. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 22(603), 1-27. doi: 10.1344/sn2018.22.19894
- Murillo, F. J., y Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 11(1), 37-58. doi: 10.7203/RASE.11.1.10129
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C., y Belavi, G. (2017). "Segregación escolar por origen nacional en España". *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(2), 395-423. doi: 10.14198/OBETS2017.12.2.04



## El altruismo como reto para la inclusión

MARTÍN, XUS  
GIJÓN, MÓNICA  
PUIG, JOSEP MARIA

*Universitat de Barcelona (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

El trabajo que presentamos “El altruismo como reto para la inclusión” nos acerca a las posibilidades de la donación como dinamismo educativo en contextos de exclusión. Una propuesta que se enmarca en la línea de trabajo “aprendizaje servicio e inclusión social” del Grupo de Recerca de la UB y que promueve el desarrollo de prácticas pedagógicas que invitan a jóvenes y mujeres de entidades socioeducativas a contribuir a la comunidad.

En ciencias sociales, abundan estudios que focalizan la problemática de la integración en contextos de guetización, los inconvenientes para acceder al mercado laboral y la dificultad para dar sentido a la historia personal (Godbout, 1997; Owen, 2012; Tabarini, y Bonal, 2017; Waccquant, 2015). Conocemos cómo la exclusión se encarna en la vida de las personas, pero no siempre sabemos cómo revertir dichas situaciones. Con frecuencia, la pedagogía diseña acciones compensatorias, un aspecto necesario para la recuperación personal, pero insuficiente para el ejercicio de la ciudadanía, ya que las personas no abandonan su condición de usuarios de los circuitos sociales.

A partir de nuestra experiencia con población vulnerable vemos como los estereotipos sociales condenan al fracaso a jóvenes en riesgo de exclusión y a mujeres víctimas de trata. Dos colectivos que asumen la mirada desvalorizadora del entorno y que ignoran sus fortalezas, dificultando con ello su integración en la comunidad.

Ante esta realidad, nos preguntamos: ¿Y si en lugar de visibilizar las dificultades de las personas en exclusión reconocemos más su capacidad de aportar a la comunidad? Las perspectivas del don y de la ayuda mutua que sitúan el altruismo en el corazón de la socialización y de la humanización pueden ayudarnos a avanzar en esta dirección (Caillé, 2014; Mauss, 2009; Tomasello, 2010).

En coherencia con este planteamiento nuestra hipótesis de trabajo es la siguiente: *incorporar prácticas de altruismo y de ayuda mutua en el ámbito de la educación social permite a las personas en situación de exclusión contribuir en la sociedad poniendo sus habilidades, saberes y experiencias al servicio del bien común, acelerando así su proceso de inclusión social*. Una hipótesis que se traduce en dos objetivos: en primer lugar, diseñar procesos de incorporación de prácticas basadas en el altruismo y la ayuda mutua en contextos de vulnerabilidad. Y, en segundo lugar, evaluar el impacto que la participación en las prácticas tiene en dos colectivos (jóvenes en riesgo de exclusión y mujeres víctimas de trata).

## Metodología

A nivel metodológico hemos optado por la Investigación Basada en Diseño (IBD) o *design-based research*, una metodología que nos permite estudiar los problemas en sus contextos naturales con el propósito explícito de introducir modificaciones que optimicen la realidad en la que se participa, en nuestro caso, las entidades socioeducativas que trabajan con población en riesgo de exclusión social. En la investigación, han participado tres entidades que atienden a adolescentes en riesgo de exclusión social –Centro Educativo Esclat, Asociación SaóPrat, Salesianos-Centro Educativo Cruïlla– y una entidad que trabaja con mujeres víctimas de trata, Sicar cat-Adoratrices.

La investigación se ha desarrollado en dos etapas. Una primera, destinada a conocer las entidades, detectar espacios que permitieran introducir actividades y formar dos grupos de trabajo. En la segunda etapa, se diseñaron e implementaron actividades de aprendizaje servicio para cada entidad y, posteriormente un Grupo de Ayuda Mutua en una de ellas. En ambas hemos utilizado los siguientes instrumentos: observación participante, entrevistas semiestructuradas, grupos de trabajo y relatos etnográficos.

En este artículo presentamos las acciones desarrolladas en la segunda fase de la investigación.

## Resultados y conclusiones

- *El papel relevante de las prácticas de altruismo en la disminución de la exclusión social.* La aportación a la comunidad promueve la creación de vínculos sociales y relaciones sanadoras en el entorno, que impacta positivamente en los jóvenes y mujeres y que mejora la propia dinámica social.
- *La implementación de prácticas de don requiere incorporar el reconocimiento de la capacidad de dar como eje en la intervención social.* Dichas prácticas, introducen en las entidades cambios metodológicos que trascienden los aspectos técnicos. Las modificaciones están en consonancia con un nuevo paradigma en la pedagogía social que sitúa a los usuarios de las entidades como agentes activos de la ciudadanía. Para ello, es necesario un alto nivel de coherencia entre las prácticas que se implementan con los discursos, estrategias y relaciones que se producen en cada entidad.
- *La experiencia de don tiene un doble impacto, individual y colectivo.* Implicarse en la mejora del bien común empodera a la persona y optimiza el concepto que tiene de sí misma. Asimismo, la comunidad receptora de los bienes rompe estereotipos hacia colectivos en riesgo de exclusión.

## Referencias bibliográficas

- Caillé, A., y Chanial, P. (2010). *La gratuité. Éloge de l'inestimable*. Paris: La Découverte.
- Caillé, A. (2014). *Anti-utilitarisme et paradigme du don. Pour quoi?* Paris: Le bord de l'Eau.
- Godbout, J. (1997). *El espíritu del don*. Madrid: Siglo XXI.
- Mauss, M. (2009). *El ensayo sobre el don*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Owen, J. (2012). *Chavs. La demonización de la clase obrera*. Madrid: Capitán Swing.
- Puig, J. M. (2015). *11 ideas clave ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* Barcelona: Graó.
- Tarabini, A., y Bonal, X. (2016). Educación y “nueva política”. Una agenda a favor de la equidad educativa. *Aula de innovación educativa*, 250, 36-40.
- Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* Buenos Aires: Katz Editores.
- Wacquant, L. (2015). *Parias Urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires: Manantial.



## **La reactivación de la inmigración de retorno hacia Galicia: calibrando desafíos en clave educativa**

**PRIEGUE CAAMAÑO, DIANA**  
**MÍGUEZ SALINA, GABRIELA**  
**CAMBEIRO LOURIDO, MARÍA DO CARMEN**

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Es incuestionable que el impacto de la inmigración en el territorio gallego no ha tenido el mismo alcance que en otras comunidades autónomas, si bien siempre hemos ocupado uno de los primeros puestos en los flujos de retorno (Santos Rego, Lorenzo, y Priegue, 2011), una cuestión estrechamente vinculada al pasado de Galicia como tierra de emigrantes (Lorenzo, y Santos Rego, 2003). Precisamente, atendiendo a la dimensión histórica de la cuestión se han publicado trabajos de gran importancia, siendo la última década del siglo xx especialmente prolífica (Cagiao, 1997; Núñez Seixas, 1998).

El incremento de los flujos migratorios hacia el sur europeo, sobre todo a partir del año 2000, también ha motivado la realización de un buen número de investigaciones centradas en el estudio de la gestión del fenómeno migratorio, tanto a nivel estatal (Criado, 2008) como en lo que particularmente se refiere al territorio gallego (Santos Rego, 2009).

Pues bien, tras varios años con una tendencia decreciente, Galicia vuelve a tener un saldo migratorio positivo. La intensidad de los flujos se ha reactivado, pero además las estadísticas dan cuenta de un notable incremento de los movimientos migratorios de retorno, tanto desde otras comunidades autónomas como desde el extranjero. El INE (2020) informa que en la última década han regresado 41.944 gallegos, lo que supone un aumento de casi el 108% respecto al 2009.

Podríamos decir que son dos las fuerzas que están actuando en este sentido. De una parte, la inestabilidad de países latinoamericanos históricamente vinculados a Galicia; y de otra, la apuesta del gobierno autonómico por recuperar el capital humano, social y cultural ligado a los lazos de la emigración gallega de épocas anteriores. La puesta en marcha de la Estrategia Retorna 2020 materializa el interés de la administración gallega por incrementar el flujo de retornados, un plan que sin duda repercutirá favorablemente en las tasas e índices demográficos, pero también pondrá a prueba su capacidad para gestionar las necesidades de estas personas y sus familias.

En este contexto, trataremos de profundizar en la realidad actual de los flujos migratorios hacia Galicia haciendo especial hincapié en la relevancia adquirida por la inmigración de retorno. Lo que deseamos es dilucidar los desafíos socioeducativos que implica la llegada de un creciente número de familias, con niños y niñas a cargo que, pese a disponer de nacionalidad española, deberán hacer frente a las dificultades que implica el proceso de integración en un contexto diferente al propio.

## Metodología

El trabajo que presentamos combina la revisión bibliográfica junto con la explotación de datos secundarios. En concreto, el escrutinio teórico ha precisado del análisis de los resultados derivados de las investigaciones que han considerado el estudio del fenómeno migratorio con punto de salida o de llegada en Galicia.

Así, se tienen en cuenta tanto las publicaciones que han considerado las particularidades de los flujos de retorno, a nivel nacional e internacional, como aquellas que se han centrado en el análisis del fenómeno en Galicia. Prestamos especial atención a los trabajos en los que predomina la perspectiva educativa y que profundizan en el escrutinio de las necesidades de las familias que han participado en procesos migratorios.

Como decíamos, acompañamos el estudio bibliográfico con el análisis de las estadísticas oficiales que recogen las cifras referidas al fenómeno migratorio en Galicia. De manera más precisa, resultan de gran interés los datos que afectan a las variables que emplearemos para conocer el perfil de los migrantes, caso del sexo, el país de procedencia y la edad.

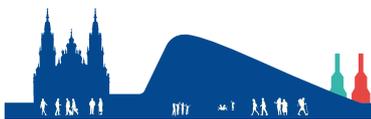
## Conclusiones

Entre las conclusiones que hemos obtenido debemos destacar varias cuestiones estrechamente vinculadas. En primer lugar, debemos resaltar que hemos constatado que el estudio de la inmigración en esta segunda década del siglo XXI exige otorgar un lugar central a la consideración de la naturaleza familiar del flujo de retornados, lo que evidencia la conveniencia de estar preparados para afrontar la gestión de problemáticas que exigirán respuestas desde el ámbito educativo. Este es caso de aquellas relacionadas con la llegada de niños y niñas que proceden de países con sistemas educativos diferentes al español, con edades muy dispares, y con competencias lingüísticas y curriculares también muy desiguales.

En segundo lugar, partiendo de que una parte importante de inmigrantes retornados están aún en edad laboral, y contando en muchos casos con un nivel educativo medio- alto, otro de los retos que será preciso atender tiene que ver con la satisfacción de sus expectativas académicas y profesionales. Concretamente, prevemos que será preciso, de una parte, la puesta en marcha estrategias que favorezcan el acceso al mercado laboral trabajo en buenas condiciones y, de otra, la promoción de su desarrollo profesional en nuestro país.

## Referencias bibliográficas

- Cagiao, P. (1997). *Muller e emigración*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Criado, M. J. (2008). *Derechos ciudadanos y migración en perspectiva comparada: tendencias y cambios recientes. Migraciones internacionales*, 4(4), 173-208.
- INE. (2020). *Estadística de Españoles Residentes en el Extranjero Retornados*. Recuperado de <http://www.ine.es>
- Lorenzo, M., y Santos Rego, M. A. (2003). Los flujos migratorios como flujos culturales en Europa una lección de educación para la convivencia. *Bordón. Revista de pedagogía*, 55(4), 583-592.
- Núñez Seixas, X. M. (1998). *Emigrantes, caciques e indianos: o influxo sociopolítico da emigración transoceánica en Galicia (1900-1930)*. Vigo: Xerais.
- Santos Rego, M. A., y Lorenzo, M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela: un estudio centrado en la procedencia. *Revista de educación*, 350, 277-300.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., y Priegue, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias. *Revista de investigación educativa*, 29(1), 97-110.



## **ReCreaDe: Exploring the intersection between democracy, diversity and education in an Erasmus+ Project**

**BARRIOS, ELVIRA**

*Universidad de Málaga (España)*

**SIMFORS, PER**

*University of Linköping (Suecia)*

**KÄHRIK, ALLAN**

*University of Tartu (Estonia)*

### **Contextualization**

The Erasmus+ project Reimagining Creative Democracy, developed by eight European institutions of higher education, arises in a context of both disillusionment with democracy and threat to democratic values posed by growing populism, nationalism and political polarisation; as Arias Maldonado (2019) holds, “Although democracy has always been in crisis, the Great Recession has created a collective unrest that in combination with technological disruption and second thoughts about globalization forces us to take this threat seriously” (p. 1).

Against this backdrop of current questioning the merits and even the desirability and usefulness of democracy in increasingly diverse, multicultural and globalised societies, ReCreaDe sets to explore the relations between democracy and diversity in the area of education. As stated in the project proposal, “ReCreaDe recognises that diversity is a fundamental premise for democracy and the inability to positively engage with diversity is the inability to act democratically” (p. 3). The project also works from the premise that democracy and human rights are inextricably linked to the European cultural heritage. Additionally, the project idea was highly influenced by Dewey’s (2010, p. 165) conception of democracy not as something institutional and external but as a way of personal life, a moral idea that exercises “the habit of amicable cooperation” and whose task is “forever that of creation of a freer and more humane experience in which all share and to which all contribute”.

Within this context the project recognises the crucial role that education plays in promoting democratic participation and hence the need to increase in pre-service teachers awareness and understanding of democracy and the necessary conditions to enable it; additionally, the project recognises the importance of involving future teachers in critically appraising the relationship between education and democracy, and of preparing them to co-create democratic educational communities.

### **Description of the experience**

One of the project main activities is a 10-day intensive programme (IP) designed to provide prospective educators with formal, nonformal and informal experiences to sensitise and develop the pedagogical competences and critical thinking involved in promoting educational, democratic and civic engagement and inclusion at schools through

innovative, arts-based and cross-disciplinary methodologies. The need for initiatives like this was confirmed by the findings obtained in the pre-IP questionnaire where 15 out of the 27 students that completed it admitted that they had no or quite limited formal preparation for promoting a democratic culture and democratic values in educational contexts. The present paper focuses on the content and methodological features of this IP.

The course is a combination of several experiences, mainly input sessions on key concepts and controversies related to democracy, experiential learning, individual and group reflection (on personal experience, readings, current national and international situations, etc.), small and whole group discussions, and arts-based sessions.

Dewey's (2010) text—which is a required pre-course reading—is used to establish the idea of democracy that permeates the course; key ideas in this text are analysed and discussed, and the transformative consequences for educational contexts are considered. Marginalization and democracy, anarchy, language and power, tyranny, dictatorship and education, human rights, democracy and evaluation, teacher identity and emotions and diversity are some of the topics that are dealt with throughout the course.

A variety of arts-based pedagogies and cross-disciplinary methodological approaches are used in order to explore concepts, increase awareness, reflect and make personal and professional connections with the course context and experience. This is the case, for example, with reflective sketchbooks, which is conceived as a tool for thinking that aims to “transform theoretical inputs into individual expressions as well as conceptualise theory in relation to lived experience (Moate, Hulse, Jahnke, & Owens, 2019, p. 167). A short video introducing sketchbooks is available here: <https://www.facebook.com/watch/?v=1229717053720136>. Process drama is also used as an integral part of the course, where “learning takes place through direct collective imagined experience, observing others and reflecting on the implications and consequences of this through the connections made with our own lives and those of others” (Adams & Owens, 2016, p. 101). Notions of agency, social interactions and collaborations, marginalization and democratic participation are explored through process drama, which is asserted as a democratic pedagogy now marginalized by the dominant neoliberalism, individualism and marketization in many western governments' educational policies.

## Conclusions

The experience of the IP within the ReCreaDe Erasmus+ project is an example of a multi- and cross-disciplinary educational practice that sensitises to and looks into the intersection between critical political issues connected with democracy, diversity and education at a critical time like this; the IP also explores and exemplifies how participatory and arts-based pedagogies can contribute towards addressing these critical issues at school. There seems to be a need for initiatives like this as teacher education curricula either completely lack a component in which they prepare future teachers for the challenge of fostering democratic values at schools or the current preparation is seriously deficient. Evaluation data provided by the students seem to indicate that the IP objectives have been quite satisfactorily achieved; they were particularly appreciative of the creative methods used, the opportunities for discussions and reflection, and how the idea of democracy was approached from different theoretical perspectives.

## References

- Adams, J., & Owens, A. (2016). *Creativity and Democracy in Education: Practices and politics of learning through the arts*. London: Routledge.
- Arias Maldonado, M. (2019). *Democracy as an educational project: Reconciling reason and passion in a polarized age*. Málaga: University of Málaga.
- Dewey, J. (2010). Creative democracy – The task before us (1939). In D. J. Simpson & S. F. Stack Jr. (Eds.), *Teachers, Leaders, and Schools. Essays by John Dewey* (pp. 163-165). Illinois: Southern Illinois University Press.
- Moate, J., Hulse, B., Jahnke, H., & Owens, A. (2019). Exploring the material mediation of dialogic space—A qualitative analysis of professional learning in initial teacher education based on reflective sketchbooks. *Thinking Skills and Creativity*, 31, 167-178.
- University of Chester (n.d.). *Off the Cuff Series #1 Reflective Sketchbooking*. [Video file]. Retrieved from <https://www.facebook.com/EduCreativePrac/videos/1229717053720136/>



## La educación inclusiva paraguaya a través del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)

**BAUTISTA-VALLEJO, JOSÉ M.**

*Universidad de Huelva (España)*

**HERNÁNDEZ-CARRERA, RAFAEL M.**

*Universidad Internacional de La Rioja (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

La meta del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) en la llamada escuela inclusiva es hacer uso de una variedad de métodos de enseñanza para eliminar obstáculos que interfieran en el aprendizaje y, de esa forma, ofrecer al estudiantado las mismas oportunidades para alcanzar las metas (Lowrey, y Smith, 2018).

El DUA ofrece flexibilidad en lo referente a las maneras en que el alumnado accede al material, se interesa en él y demuestra lo que sabe, afectando en los espacios educativos a actividades, recursos, metodologías, pero también a infraestructuras, espacios, relaciones, etc. (Rogers-Shaw, Carr-Chellman, y Choi, 2018).

El camino hacia la implementación real de la educación inclusiva en las aulas siempre ha resultado complejo, pasando por diferentes dilemas cuya solución parece casi inalcanzable y vulnerando reiteradamente tratados y marcos de acción propuestos desde distintas organizaciones (García, 2012). En Paraguay, con la Ley 5136/2013 se presentó una mirada esperanzadora para el Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, pero surgían muchos interrogantes de cara a su implementación. Por ejemplo, ¿estaría el profesorado preparado para este nuevo enfoque? ¿Entendería la suficiente flexibilidad con la que hay que dotar al sistema para el desarrollo de esta herramienta en una escuela inclusiva?

Los antecedentes inmediatos de esta investigación se encuentran en García García, y Cotrina García (2012), que afirman que gran parte del conocimiento que se ha ido generando en los últimos 20 años en torno a la atención a la diversidad y la inclusión educativa ha emergido de proyectos que han tenido como escenarios de investigación a los centros escolares, al alumnado, las familias y el profesorado. En consecuencia, en esto debe basarse la implementación del planeamiento de aula (Azorín Abellán, y Arnáiz Sánchez, 2013), que pueda ser de utilidad para todos y cada uno de los estudiantes.

En un marco que entiende que el desarrollo de la inclusión educativa exige un análisis constante de las prácticas educativas por parte de los agentes implicados y de los procesos de cambio escolar, los objetivos de esta investigación fueron los siguientes:

1. Determinar el grado de conocimiento y uso del DUA con el que cuentan los directivos y docentes de varias regiones educativas en la educación Escolar Básica y Media del Sistema Educativo paraguayo.
2. Determinar el grado de interés sobre el DUA con el que cuentan los directivos y docentes de varias regiones educativas en la educación Escolar Básica y Media del Sistema Educativo paraguayo.

## Metodología

El diseño de investigación es transversal de tipo descriptivo: los datos fueron recolectados en un determinado momento en el tiempo, para describir la frecuencia de unos resultados en una población definida. Se realizó una encuesta como instrumento de recogida de datos.

El cuestionario se elaboró utilizando preguntas abiertas y cerradas. Fueron utilizadas alternativas dicotómicas (dos alternativas de respuesta) y se incluyeron preguntas con varias alternativas de respuesta. Se usó la aplicación *Google Drive* con la herramienta Formularios de Google para la agrupación de las respuestas de forma automática.

El cuestionario se distribuyó en 10 ítems. Las variables consideradas fueron: conocimiento sobre el DUA, utilización del DUA, interés en conocer sobre el DUA.

El muestreo fue no probabilístico por conveniencia debido a los grupos seleccionados y su afinidad con la investigación. Esta conveniencia estuvo determinada por diversos aspectos: la cercanía geográfica, la familiaridad con los elementos de la muestra, la disponibilidad de los elementos de la muestra, etc.

El Formulario fue enviado a directores y directoras y docentes de los distritos de Capiatá, Isla Pucú y Nueva Colombia. El 100% de la población lo constituyeron 81 personas y la muestra fue del 40,5%, es decir, fueron 50 personas encuestadas.

## Resultados y conclusiones

Se presenta como dato importante que de las 50 personas encuestadas, el 97,7% de directivos y docentes afirmaron que el DUA representa un reto para afrontar las necesidades específicas de aprendizaje.

De igual forma, se destaca que el DUA sugiere el uso de materiales de instrucción flexibles y que, sin duda, falta más capacitación sobre el tema para poder enseñar, brindando la oportunidad al alumnado con necesidades especiales la posibilidad de aprender en contextos de diversidad. Así, el 100% de las personas encuestadas respondió que necesitan ser capacitadas sobre el tema. Todas ellas habían oído hablar del DUA, pero no habían utilizado el mismo por la incertidumbre, falta de información y capacitación. Expresaron que la encuesta les fue de utilidad para verificar que necesitan investigar más sobre sus beneficios.

Los resultados de la investigación ponen de manifiesto, además, la necesidad preponderante de conocer el DUA para que agentes educativos estén en disposición de entender el mismo, generando una actitud positiva, abierta a la innovación y al cambio.

Finalmente, para afrontar esta problemática es necesario desarrollar mecanismos que propicien el aprendizaje acerca del DUA, como talleres de formación, donde se capaciten con materiales de fácil comprensión, aplicación y desarrollo.

## Referencias bibliográficas

- Azorín Abellán, C. M., y Arnáiz Sánchez, P. (2013). Una experiencia de innovación en educación primaria: medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 22, 9-30.
- Blanco, C. S., y Martínez, A. W. (2017). Inclusión educativa en Paraguay: Un análisis de los programas orientados al acceso a la educación de jóvenes en situación de vulnerabilidad y exclusión social. *Población y Desarrollo*, 23(45), 83-94. doi: 10.18004/pdfce/2076-054x/2017.023(45).083-094
- García García, M., y Cotrina García, M. (2012). La contribución de la universidad al desarrollo de prácticas inclusivas: dilemas y propuestas para avanzar compartiendo. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 123-138.
- García, A. (2012). La Educación personalizada como herramienta imprescindible para atender la Diversidad en el Aula. *Revista Latinoamericana Educación Inclusiva*, 6(1), 177-189.
- Kennette, L. N., y Wilson, N. A. (2019). Universal Design for Learning (UDL): What is it and how do I implement it? *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 12(1), 1-6.
- Ley 5136/13, 27 diciembre, Educación Inclusiva. Recuperado de <http://bacn.gov.py/archivos/2698/20141023125909.pdf>

- Lowrey, K. A., y Smith, S. J. (2018). Including Individuals with Disabilities in UDL Framework Implementation: Insights from Administrators. *Inclusion*, 6(2), 127-142. doi: 10.1352/2326-6988-6.2.127
- Rogers-Shaw, C., Carr-Chellman, D. J., y Choi, J. (2018). Universal design for learning: Guidelines for accessible online instruction. *Adult Learning*, 29(1), 20-31. doi: 10.1177/1045159517735530



## A Árbore de Trasancos. La Agenda 2030 en el Instituto

FERNÁNDEZ POLO, JÉSSICA  
RIVERA IGLESIAS, MANUEL

*IES Terra de Trasancos (España)*

### Contextualización

El IES Terra de Trasancos se encuentra localizado en Narón se caracteriza por estar en una comarca urbana que presenta los mayores problemas demográficos, y la peor dinámica empresarial de las siete comarcas urbanas de Galicia. También fue, junto con la zona del Nervión, Avilés, Gijón, Bilbao, Baracaldo, Bahía de Cádiz, además de Vigo los territorios que sufrieron en España, un proceso de reconversión industrial en la década de 1980. Siendo de todas ellas la que tiene una peor dinámica de recuperación poblacional. Sumida desde la reconversión industrial del año 1984 en una interminable crisis, muy vinculada a las condiciones negociadas para la entrada de España en el Mercado Común y a la especialización industrial.

Nuestro alumnado ha crecido en una larga fase de crisis económica, que perdura desde los años ochenta. Para situarnos, el empleo directo en los astilleros paso de más de diez mil puestos de trabajo cualificados y bien remunerados a alrededor de dos mil y sigue bajando, una pérdida de ocho mil puestos directos en tres décadas. Con la actual crisis que nace en el 2008, tenemos a los astilleros sin actividad, y a las pequeñas y medianas industrias, que mayoritariamente eran auxiliares del sector naval o de la industria eólica, en un goteo constante de cierres. Esto, también, está afectando al pequeño y mediano comercio, si hacemos un recorrido por las zonas comerciales de Ferrol veremos gran cantidad de locales comerciales vacíos y negocios que desaparecen en los últimos años. Este deterioro, se refleja en las cifras del *Instituto Galego de Estatística*, así, la población inactiva supone el 56 % de la población total y la tasa de paro es del 29 %. Este deterioro se refleja muy bien en los barrios, en la calidad de vida de las familias.

### Descripción de la experiencia

El proyecto presentado nace de dos preocupaciones en relación con la Educación para el Desarrollo:

- Cómo hacer llegar los ODS al mayor número de alumnas/os.
- Cómo integrar la Agenda 2030 en el currículum.

Objetivos

- Objetivo 1: Incorporar los Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS y la Nueva Agenda urbana en la programación de las materias, en las actividades de aula del instituto, en las actividades de centro, y en la formación del profesorado
- Objetivo 2: Conocer la realidad económica social y cultural de Ferrol, mediante el trabajo cooperativo

de aula y los emprendimientos sociales urbanos del alumnado (Micro proyectos). Focalizando en la calidad de vida, y la situación de las personas inmigrantes y otros colectivos con riesgo de exclusión y pobreza que viven en nuestro territorio.

- Objetivo 3: Implicar al alumnado, desde que llegan al Instituto en actividades de ayuda mutua, resolución de conflictos, no violencia, interculturalidad, e identidad de género que tengan como finalidad mejorar la sociedad desde el entorno local al global.
- Objetivo 4: Conocer la realidad socioeconómica de las ciudades de origen de la mano de nuestros alumnos. En este proyecto optamos por Rio de Janeiro por ser la comunidad Brasileña una de las más numerosas de Marón, y la de mayor presencia en cuarto de la ESO.

Algunas de las actividades desarrolladas:

- Talleres de economía solidaria

En los talleres queremos profundizar en la realidad socio-económica de los lugares en donde vivimos y/o de donde procedemos.

Es el espacio en el que las experiencias locales (como la red de cooperativas de servicios locales) se visualizan y valoran al mismo nivel que los proyectos globales, como instrumentos de calidad de vida.

- Proyecto igualdad mates. Madres e hijas

Trabajos de investigación estadísticos, por parte del alumnado, referidos a aspectos de igualdad entre hombres y mujeres.

- Género de los tutores legales que acuden a las visitas de tutoría
- Género del profesorado
- Corresponsabilidad en el hogar
- Estereotipos familiares de género

- Resolución de conflictos. Identidad de género

Tutoría entre iguales

El objetivo básico es mejorar la integración escolar y trabajar por una escuela inclusiva y no violenta, fomentando que las relaciones entre iguales sean más satisfactorias, orientadas a la mejora o modificación del clima y la cultura del centro a respecto de la convivencia, conflicto y violencia.

Algunos de los Micro-proyectos realizados:

- Promoción del producto local (kilómetro 0)
- Comercio Justo
- Finanzas solidarias

## Conclusiones

Trabajando los ODS compartimos y experimentamos metodologías activas y participativas.

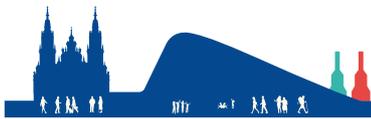
Fomentó el trabajo interdisciplinar. Se impulsaron proyectos que implicaron a diferentes departamentos. Trabajamos de forma cooperativa, facilitando la diversidad de agrupamientos para permitir el intercambio de aprendizajes, reforzar las diversas capacidades y estimular la cooperación entre iguales

Aspectos innovadores:

- Insertar dentro del propio currículum la Agenda 2030
- Implicar a todo el alumnado en alguna de las actividades del proyecto
- Partir del entorno cercano del alumnado y establecer después conexiones globales
- Crear un clima de centro positivo
- Ser un proyecto abierto y en continuo cambio

## Referencias bibliográficas

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- Dopico Castro, J. A. (2016). *Diagnóstico socioeconómico comparado de Ferrol y su área de influencia*. Ferrolterra: *Empresa y Sociedad*. Ferrol: Asociación de Empresarios Ferrolterra.
- Ferrer-Cascales, R., Albaladejo-Blázquez, N., Sánchez-San Segundo, M., Portilla-Tamarit, I., Lordán, O., y Ruíz-Robledillo, N. (2019). Effectiveness of the TEI Program for bullying and cyberbullying reduction and school climate improvement. *International Journal Environmental Research Public Health*, 16(4).
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge.



## **La biblioteca escolar como eje vertebrador de los proyectos educativos**

**MUNTANER-GUASP, JOAN JORDI**  
**MUT-AMENGUAL, BARTOMEU**  
**MOREY-LÓPEZ, MERCÈ**

*Universitat de les Illes Balears (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

#### *1.1. Importancia de los espacios*

Una parte importante de la organización escolar dentro de los centros educativos son los recursos, tanto los humanos como los materiales (Cabello, 2011; Cabré, 2016). En este escenario, toma mucha importancia la adecuación del espacio para facilitar el aprendizaje. En este sentido, las metodologías activas interpretan los espacios como “lugares” que producen y provocan el aprendizaje.

Destacar la importancia de un espacio que toma más peso dentro de los centros educativos; este espacio es la biblioteca escolar, que se posiciona como un espacio vertebrador del centro educativo (Marzal, Cuevas, y Colmenero, 2005). Esta es entendida como el centro neurálgico para dar respuesta a las grandes preguntas que se plantea el alumnado. En este caso, es concebida como el espacio común en el que se pueden articular y generar los proyectos y las preguntas que darán lugar al aprendizaje.

#### *1.2. Metodologías activas*

Cabe destacar que las metodologías activas dotan al alumnado de protagonismo y de autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que requieren una gran competencia en la búsqueda de información rigurosa para poder satisfacer estos grandes interrogantes. Y, es aquí donde aparece el concepto de alfabetización informacional (ALFIN) ligado a la biblioteca escolar y las prácticas educativas actuales (Blasco, y Durban, 2011). Así pues, es lógico pensar que la biblioteca escolar (entendida como centro de recursos) se convertirá en elemento clave para la búsqueda de información y competencias como: localizar, gestionar, evaluar y comunicar información para dar forma a los proyectos.

#### *1.3. Introducción a la ALFIN*

Esta metodología “arroja a una selva mediática” a nuestro alumnado a la búsqueda de la información necesaria para encontrar respuestas que lo ayuden a entender y a resolver las cuestiones planteadas. Por lo tanto, dotarlos de unas competencias informacionales es clave en la actual manera de proceder en las aulas (Blasco, y Durban, 2012). Sin embargo, estas competencias informacionales van más allá de la escuela, estas pretenden y deben formar ciudadanos con unas habilidades suficientes para manejar esta gran cantidad de información; deben preparar a la futura ciudadanía para saber interpretar y cuestionarse toda la información que les puede llegar por los múltiples canales que nos abruman de cantidades ingentes de noticias, bulos, informaciones y rumores.

## Metodología

Para poder llevar a cabo el estudio, se ha realizado una aproximación de carácter cuantitativo mediante la administración de un cuestionario de 38 ítems de respuesta cerrada y, en algunos casos puntuales, de respuesta abierta corta. Basándose en un estudio eminentemente descriptivo y de significación.

### Muestra:

Los participantes que conforman la muestra del estudio son los coordinadores/as de las bibliotecas escolares de los centros educativos analizados de diferentes etapas educativas (Infantil, Primaria y Secundaria). La selección de la muestra fue aleatoria. El total de la muestra está conformado por un total de 21 centros educativos de la Comunidad Autónoma de les Illes Balears, todos ellos de titularidad pública.

### Instrumento:

El instrumento para la recogida de datos ha sido un cuestionario autoadministrado confeccionado *ad hoc* para este trabajo. Se ha utilizado para su administración una herramienta on-line (en este caso *Google Forms*).

### Explotación:

Los datos obtenidos a partir del cuestionario han sido introducidos en una matriz *SPSS* (en su última versión), elaborada específicamente para este estudio.

## Resultados y conclusiones

Por lo tanto, qué significa estar alfabetizado informacionalmente en la actualidad. Si lo que te enseña la escuela se encuentra en *Google* con un solo *click*, debemos plantearnos nuestra tarea docente. Esta deber ir ligada a la consecución de competencias y habilidades para una mejor asimilación de las grandes cantidades de información que tenemos a nuestro alcance (Marzal, Parra, y Colmenero, 2011). La alfabetización informacional es una temática que adquiere una gran importancia actualmente, pues estamos inmersos dentro de un mundo con gran cantidad de información, que hace más evidente adquirir y trabajar destrezas ligadas en la evaluación de esta y, también, donde localizarla, como gestionarla y como comunicarla respetando los aspectos éticos y legales.

Por otro lado, no solo el alumnado debe tener en cuenta este aspecto. Asimismo, es interesante conocer si los propios docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria enseñan a su alumnado a hacer búsquedas de información fiable y veraz en la realización de sus proyectos, y también examinar cuáles son las fuentes de información de los docentes para fundamentar sus prácticas educativas y a qué publicaciones recurren para preparar su día a día.

## Referencias bibliográficas

- Blasco, A., y Durban, G. (2011). *Competència informacional: del currículum a l'aula*. Barcelona: Publicacions de Rosa Sensat.
- Blasco, A., y Durban, G. (2012). La competencia informacional en la enseñanza obligatoria a partir de la articulación de un modelo específico. *Revista española de documentación científica*, 35, 100-135. doi: 10.3989/redc.2012.mono.979
- Cabello, M. J. (2011). La organización del espacio en educación infantil: poderoso instrumento docente. *Pedagogía Magna*, 11, 196-203.
- Cabré, M. (2016). El espacio escolar: el educador invisible. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 293, 70-76.
- Marzal, M. Á., Cuevas, A., y Colmenero, M. J. (2005). La biblioteca escolar como centro de recursos para el aprendizaje (CRA). Recuperado de [http://www.xtec.cat/serveis/crp/b7990103/puntedu/documents/article\\_BE-comCRA.pdf](http://www.xtec.cat/serveis/crp/b7990103/puntedu/documents/article_BE-comCRA.pdf)
- Marzal, M. Á., Parra, P., y Colmenero, M. J. (2011). La medición de impacto y evaluación de programas de alfabetización en información para bibliotecas escolares. *Revista española de documentación científica*, 34(2), 190-211. doi: 10.3989/redc.2011.2.780



## **Impacto del aprendizaje cooperativo en la inclusión del alumnado en educación secundaria**

**MUNTANER GUASP, JOAN JORDI  
FORTEZA FORTEZA, DOLORS**

*Universidad de las Islas Baleares (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Esta comunicación se enmarca en el proyecto de investigación con referencia EDU2015-66856-R del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, iniciado en 2015 hasta la actualidad, dirigido por el Dr. José Ramón Lago del grupo de investigación sobre Atención a la Diversidad (GRAD) de la Universidad de Vic, en el que participan los autores de la comunicación.

Se presentan los resultados obtenidos en un instituto de educación secundaria (IES) de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares en relación con el objetivo 4 de la investigación mencionada: Identificar, observar y analizar el impacto del aprendizaje cooperativo en la cohesión, la inclusión y el vínculo o relación con otros proyectos a nivel de centro.

Este instituto está aplicando el programa CA/AC- Cooperar para Aprender / Aprender a cooperar (Pujolás, 2008, 2009; Pujolás y Lago, 2007; Pujolás, Lago, y Naranjo, 2013) desde hace unos años, en una doble vertiente:

- a. Por una parte, ha implementado los tres ámbitos de intervención complementarios del programa: el ámbito A. cohesión de grupo; el ámbito B. el trabajo en equipo como recurso; y el ámbito C. el trabajo en equipo como contenido a enseñar.
- b. Por otra, ha promovido la realización de las tres etapas de desarrollo del aprendizaje cooperativo: la etapa de introducción, con la aplicación del conjunto de instrumentos para la planificación, seguimiento y evaluación individual y de grupo de las dinámicas, las estructuras y de los planes; la etapa de generalización, donde se ofrecen guías y tareas para que el profesorado pueda generalizar el aprendizaje cooperativo de manera sistemática y progresiva en distintas áreas o grupos; la etapa de consolidación, en la que se propone un conjunto de instrumentos para que cada grupo de nivel, etapa o departamento analice y planifique aquel aspecto del aprendizaje cooperativo menos desarrollado y lo formule como propuesta de mejora.

La investigación que presentamos se encuadra en el contexto de la educación inclusiva, que requiere de cambios metodológicos en los procesos de enseñanza-aprendizaje para permitir la participación y el aprendizaje de todo el alumnado en las dinámicas de los centros y las aulas de la educación secundaria. Se trata de profundizar en cómo se van incorporando de manera sistemática prácticas educativas que permitan aprender juntos alumnos diferentes, manteniendo y generando cohesión social e inclusión desde la equidad en el aprendizaje de todos. La introducción de metodologías activas ha de favorecer y permitir alcanzar este objetivo y en este marco de actuación se encuentra el aprendizaje cooperativo y el programa AC/CA.

## Metodología

La metodología de investigación utilizada se sitúa en el paradigma cualitativo, y más concretamente en el estudio de caso único (Yin, 2014), intrínseco (Stake, 1998), un IES que cumple con los requisitos y principios enunciados en el proceso de investigación en la aplicación del programa de aprendizaje cooperativo.

La recogida de información proviene de tres fuentes complementarias que nos permiten la triangulación necesaria para obtener una validez y fiabilidad en los resultados: entrevista semiestructurada a la comisión de aprendizaje cooperativo del centro, esta comisión realiza la función de dinamizadora y de seguimiento del proceso en la aplicación del programa; grupo de discusión con el profesorado que está aplicando el programa; grupo de discusión con alumnos que aprenden de manera cooperativa.

## Resultados y conclusiones

En este centro se aplica el aprendizaje cooperativo en los dos primeros años de la ESO y tiene una incidencia en la realización de los proyectos educativos que se desarrollan en esta etapa de manera interdisciplinar y globalizada.

Dicha incidencia se observa en tres aspectos claves: la cohesión del grupo, pues permite un mayor conocimiento entre el alumnado, de sus características, de sus aportaciones y se establece una relación más fluida y constante entre ellos; hay un cambio en las estructuras y formas de aprendizaje, que son más activas y participativas por parte de todo el alumnado, hay una implicación efectiva de todos en las actividades planteadas; y por último, señalar el efecto positivo que tiene sobre la incorporación y la participación de los alumnos más vulnerables, tanto por el conocimiento y la relación que se establece dentro del grupo, como por su forma de involucrarse y mejorar sus posibilidades de aprendizaje y de interacción con el grupo.

Podemos concluir que la introducción del aprendizaje cooperativo es una metodología que incrementa las situaciones de interacción, relación y aprendizaje. Las evidencias muestran que incorporar esta estrategia en los centros supone un avance en la inclusión, al tiempo que redundan en el aprendizaje de todo el alumnado en los contextos de las aulas al tener más oportunidades de ayuda mutua y una atención más personalizada por parte del profesorado.

## Referencias bibliográficas

- Pujolás, P. (2008). *Nueve ideas clave: el aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Pujolás, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo de la cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, 225-239.
- Pujolás, P., y Lago, J. R. (2007). La organización cooperativa de la actividad educativa. En J. Bonals y M. Sánchez-Cano (Coords.), *Manual de asesoramiento pedagógico* (pp. 349-392). Barcelona: Graó.
- Pujolás, P., Lago, J. R., y Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 207-218.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Yin, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.



## **Educação intercultural: dialogando com as diferenças e construindo alternativas educativas para a indisciplina discente**

**SANTOS, ROSANE**

*Fundação Oswaldo Cruz-FIOCRUZ (Brasil)*

**QUEIROZ, PAULO**

*Universidade Federal Fluminense-UFF (Brasil)*

### **Visão geral da pergunta de investigação e objetivos**

As questões relacionadas à indisciplina discente são objetos de constantes debates pelos profissionais da educação devido às suas múltiplas abordagens. Visando a exploração de uma lacuna da literatura acadêmica, nossa construção epistemológica se remete ao reconhecimento da diversidade cultural contida na sala de aula e sua relação com a indisciplina. Através de propostas dialógicas, podemos ressignificar o olhar sobre as práticas pedagógicas que poderão ser aprimoradas e refletidas, pensando-se diversamente o lugar que ocupamos no mundo.

Continuamos a perguntar: Por que a sala de aula se tornou desinteressante? Quais papéis as questões culturais desempenham no processo educacional? Haveria alguma relação entre indisciplina e cultura? Currículos e conteúdos estão implicados nos aspectos comportamentais? A diversidade cultural é percebida pela escola? A falta de identidade entre aluno e escola pode gerar conflitos e exclusões? Como vemos, são muitas as questões que desafiam um fazer pedagógico diversificado e que foram investigadas mais amplamente durante a pesquisa.

Para respondermos tais indagações a pesquisa trouxe como objetivos: identificar as impressões de professores e alunos de duas escolas públicas da cidade de Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro – Brasil, sobre a indisciplina discente e a diversidade cultural; observar os atos de indisciplina discente no ambiente das escolas pesquisadas e seus desdobramentos; problematizando a realização de diálogos interculturais na educação básica e seus possíveis impactos na dinâmica das relações entre professores e alunos em sala de aula.

A investigação proposta se preocupou no entrelace que pode existir entre indisciplina discente e o não reconhecimento da diversidade cultural presente na escola.

Para respaldar tal investigação, utilizamos como elementos a relevância do currículo e conteúdo na elaboração de práticas educativas que tanto podem conduzir ao monoculturalismo ou a interculturalidade e a relação das diferentes identidades dos sujeitos na escola que pode levar os indivíduos a se envolverem em conflitos e em comportamentos indisciplinados, por vezes, excluindo-os do sistema educacional.

Diante das hipóteses levantadas e dos objetivos propostos que se relacionam ao fenômeno da indisciplina discente, trazemos como pergunta de investigação: *Como compreender as relações entre a indisciplina discente e a diversidade cultural no espaço escolar para contribuir com um ensino mais democrático?* Com efeito, utilizamos esta

pergunta como ponto de partida para problematizar e analisar os aspectos culturais pertinentes à indisciplina na escola, oferecendo aos docentes, por meio desta pesquisa, um material pedagógico que possa alavancar práticas de ensino mais igualitárias e plurais.

## Metodologia

Os conceitos abordados se configuraram como elementos norteadores para subsidiar a pesquisa que se sustentou sob dois eixos principais: indisciplina e interculturalidade. Buscando analisar como esses conceitos se desdobram no cotidiano escolar, foram selecionadas duas escolas da cidade de Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro, que abrange em sua grande maioria a classe social pobre.

Cinco professores e quinze alunos de cada escola observada participaram da investigação, totalizando-se dez docentes e trinta discentes do ensino fundamental. Tanto as observações em sala de aula quanto as extraclasse se estenderam por um período de oito meses.

Além do enfoque teórico-metodológico embasando os conceitos acerca da indisciplina, da educação e da interculturalidade, aproximando ações e sujeitos que se desdobram nos contextos sociais chegando até a escola, foi utilizada uma abordagem sistemática qualitativo-descritivo respondendo, assim, ao “universo dos significados” dos sujeitos. (Minayo, 2016, p. 20).

A empiria contou ainda com a entrevista de docentes e discentes que externalizaram suas opiniões e seus sentimentos acerca da indisciplina, do currículo e do conteúdo, do reconhecimento das diferenças culturais presentes na escola, da violência discente e da exclusão dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

## Resultados e conclusões

Toda a investigação aqui apresentada possibilitou a identificação de diversas situações nas quais a indisciplina discente não se encerra em questões comportamentais, mas, pode estar relacionada aos aspectos culturais, às diferentes identidades dos sujeitos e aos aspectos curriculares homogêneos que dificultam o estabelecimento de relações social-político-educacionais entre os sujeitos que cotidianamente compõem esse espaço. Ao longo da observação sistemática, análise de documentos e das entrevistas podemos verificar que tanto a sala de aula, o currículo quanto a política educacional representam o processo educativo que temos e aquele que almejamos desenvolver para contemplar a diversidade sócio-histórico-cultural existente em sala de aula.

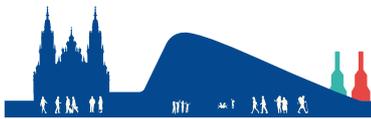
O diálogo tão desejado ao longo das entrevistas com os professores e alunos pode ser o caminho mais apropriado para podermos (re)descobrir nossas identidades. Dialogar com e sobre as diferenças, pode minimizar ou eliminar as situações de indisciplina no contexto escolar.

Somente um trabalho em conjunto, analisando, (re)construindo e criticando a estrutura social e educacional vigente podemos proporcionar que a escola dê conta da diversidade cultural, sem exclusões e/ ou fracassos escolares. Um trabalho aberto a uma proposta que os emancipe e os prepare para uma efetiva e democrática cidadania.

## Referências bibliográficas

- Caldeira, S. N. (2007). (Des)Ordem na escola – um roteiro de estruturas sobre o fenômeno. Em S. N. Caldeira (Org.), *(Des)ordem na escola: mitos e realidades* (pp. 13-22). Coimbra: Ed. Quarteto.
- Candau, V. M. (2008). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. Em A. F. Moreira e V. M. Candau (Orgs.), *Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas* (2.<sup>a</sup> ed, pp. 13-37). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Forquin, J. C. (1993). *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Minayo, M. C. (Org.). (2016). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Moreira, A. F. B. (2012). Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 28, 180-194. doi: 10.21573/vol28n12012.36149
- Santos, B. (2016). *A Dificil democracia: reinventar as esquerdas* (1.ª ed). São Paulo: Boitempo.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. Em V. M. Candau (Org.), *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas* (pp. 12-43). Rio de Janeiro: 7 letras.



## **O atendimento a jovens em conflito com a lei no Brasil: números de um desastre**

**COTRIM, EDMAR**

*Instituto Federal de Goiás (Brasil)*

### **Visão geral da pergunta de investigação e objetivos**

A instalação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069/90 (Brasil, 1990) representou um avanço no tratamento dedicado a crianças e adolescentes. As legislações anteriores eram classificadas de “menoristas”, numa expressão que ia muito além da questão da faixa etária (menores de 18 anos), para assumir um sentido pejorativo. Menores eram os que estavam em “situação irregular” como abandonados ou delinquentes. Essa a Doutrina da Situação Irregular, suplantada pelo ECA, com a Doutrina da Proteção Integral, elevando crianças e adolescentes à condição de cidadãos.

O Estatuto estabelece que crianças e adolescentes, na condição de inimputáveis, ao infringirem uma norma penal, cometem ato infracional, passível de sanções do Estado na forma de medidas socioeducativas. Até 12 anos de idade (criança), o indivíduo nessa situação estará sujeito a atendimento pelo Conselho Tutelar e medidas de cunho unicamente protetivo. Aos adolescentes (12 aos 18 anos), propõem-se a aplicação de medidas que vão da advertência à internação em estabelecimento educacional, medida com caráter eminentemente pedagógico e a preocupação de educar o adolescente ao qual se acusa de ato infracional, buscando maneiras de prepará-lo para reinserção na sociedade.

Complementando o ECA, em 2012 foi promulgada a Lei 12.594/12, instituindo o Sistema Nacional Socioeducativo (Sinase), com a tarefa de regular o cumprimento das medidas socioeducativas aplicadas a adolescentes que cometeram ato infracional.

Dentre as medidas socioeducativas, a mais grave é a de internação que, de acordo com o ECA, deve estar “sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (art. 121 da Lei 8.069). Essa medida é entendida como o instrumento utilizado pelo Estado para alcançar a ressocialização do adolescente que pratica ato infracional cometido mediante violência ou grave ameaça, ou que se mostre infrator contumaz.

O Brasil tem registrado atualmente uma política de segurança pública centrada no encarceramento. Isso se reflete também no atendimento a adolescentes em conflito com a lei? A aplicação de medidas socioeducativas tem seguido o que preconiza a legislação e sido uma exceção, aplicada apenas aos casos de adolescentes cujos atos infracionais tenham sido praticados mediante violência ou grave ameaça ou que se mostrem infratores contumazes? As instituições que acolhem jovens em conflito com a lei punidos com medida socioeducativa de internação têm sido de fato instituições educacionais, se distanciando das prisões comuns? Proporcionam aos jovens condições de acesso uma educação semelhante a que ele teria fora da instituição?

## Metodologia

Essas são algumas questões que a presente pesquisa se propôs a responder. Para tanto, serviu-se da análise de números e relatórios de órgãos oficiais no Brasil que registram o atendimento socioeducativo a adolescentes em conflito com a lei, com especial ênfase aos referentes a jovens que cumprem medidas socioeducativas de internação. Baseou-se também em obras de autores que, no Brasil, se dedicam ao estudo da questão do jovem em conflito com a lei e da legislação aplicada a crianças e adolescentes, em especial o Estatuto da Criança e do Adolescente, e outros autores ainda que, no Brasil e no mundo, se atêm, por um lado, a questões de legislação penal voltada a adolescentes e, por outro, aos desafios da conquista da cidadania por parte de populações em situação de vulnerabilidade social.

## Resultados e conclusões

As conclusões preliminares são de que a aplicação das medidas socioeducativas tem sido instrumento meramente punitivo, com as instituições responsáveis por receber adolescentes aos quais foi aplicada a medida de internação mais se assemelhando a meras (e terríveis) prisões de adultos, com os adolescentes recolhidos a celas comuns, frequentemente superlotadas.

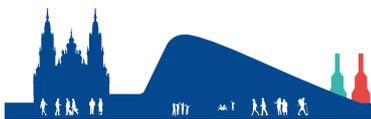
Também o caráter de excepcionalidade da medida de internação não tem sido respeitado. Levantamento anual do SINASE, divulgado em 2018, informa que em 2015 havia 26.209 adolescentes e jovens de 12 a 21 anos cumprindo algum tipo de restrição e privação de liberdade.

Por outro lado, o caráter pedagógico das medidas socioeducativas tem sido negligenciado e áreas como psicologia e assistência social parecem mais bem integradas à socioeducação do que a própria educação.

Assim, constata-se que o ECA, apesar de representar um avanço em termos de legislação, não tem representado, na prática uma conquista real, na medida que, por exemplo, aqueles que se mostram em situação de extrema vulnerabilidade – os jovens em conflito com a lei – não têm recebido do Estado a devida aplicação da lei, que lhe garantisse a oportunidade de superação da sua condição de infrator e de conquista da cidadania, como sujeito de direitos que é.

## Referências bibliográficas

- 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nºs 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1.º de maio de 1943. Recuperado de <https://bit.ly/1MDuv96>
- Carmo, M. (2015). *A nova face do menorismo: o extermínio da condição de sujeito de direitos dos adolescentes e jovens em medida socioeducativa de internação no Distrito Federal*. Nível de doutorado. Universidade de Brasília.
- Conselho Nacional de Justiça (CNJ). (2012). *Panorama Nacional – A Execução das Medidas Socioeducativas de Internação*. Brasília: Conselho Nacional de Justiça [CNJ]. Recuperado de [https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2011/02/panorama\\_nacional\\_doj\\_web.pdf](https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2011/02/panorama_nacional_doj_web.pdf)
- Lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991.
- Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Recuperado de <https://bit.ly/IUTp5S>
- Ministério dos Direitos Humanos. (2018). *Levantamento anual Sinase 2015*. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos.
- Oliveira, T. (2016). *Mecanismos sociais de decisões judiciais: um desenho misto explicativo sobre a aplicação da medida socioeducativa de internação*. Nível Mestrado. Universidade de São Paulo. Recuperado de <https://bit.ly/2FsdCly>
- Secretaria Geral da Presidência da República (SGPR). (2014). *Mapa do Encarceramento – os jovens do Brasil*. Brasília: Secretaria Geral da Presidência da República [SGPR]. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/89>
- Wacquant, L. (2001). *As prisões da miséria*. Rio de Janeiro: Zahar.



## **Entre lo curricular y lo personal: la importancia de las transiciones escolares en la vida de las adolescentes inmigrantes**

**RODRIGO, MONIA**

**FERNÁNDEZ-LARRAGUETA, SUSANA**

**LÁZARO, MARIE-NOËLLE**

*Universidad de Almería (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Cuando hablamos de transiciones escolares nos referimos a todo proceso de cambio, transformación, y adaptación constante que vive y/o sufre un estudiante a lo largo de su vida. Un proceso sin duda complejo que ve entre sus puntos más delicados el paso entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria, momento que, según autores como Gimeno-Sacristán (2000), Lledó y Martínez del Río (2005), VV. AA., 2007 Fernández-Sierra, (2013, 2017), Calvo y Manteca (2016), y Fagundes y Saraiva (2019) puede acabar definiéndose como uno de los más complejos en la trayectoria educativa de los estudiantes, no sólo a corto, sino también a largo plazo; además de convertirse en unos de los pilares básico del rendimiento y éxito académico, así como del bienestar de nuestros estudiantes.

Pero si como afirman esos estudios las transiciones académicas pueden cambiar el rumbo de la escolarización de todo estudiante, ya que múltiples son las variables que las matizan y múltiples los factores a tener en cuenta para poder facilitarlas; el tema se complejiza cuando centramos nuestra atención en el alumnado inmigrante en general y en las adolescentes inmigrantes en particular, ya que ciertamente, el proceso de transición adquiere, en este caso, mayor complejidad. De hecho, además de la complejidad intrínseca del momento, cuando estas niñas/ adolescentes se enfrentan al cambio de etapa, no sólo la cultura de origen, sino también los procesos migratorios, sus vivencias escolares previas, sus expectativas personales y académicas, así como las capacidades de cada una en acomodarse a las exigencias del nuevo contexto, acaban influyendo directa o indirectamente en su transición hacia la escolarización secundaria.

Por ello, nos vemos obligados como educadores y educadoras a repensar nuestro papel en los procesos de enseñanza y aprendizaje, haciendo hincapié además en la importancia de la coordinación y de las acciones psicopedagógicas necesarias para convertir un proceso a priori difícil “*en oportunidades de desarrollo, conocimiento, maduración, evolución cultural, superación de prejuicios o ignorancias, integración social, reconstrucción intelectual, etc*”. (Fernández-Sierra, 2013, p. 199). Más concretamente, con la pretensión de conocer y analizar los factores personales y curriculares relevantes que intervienen en el tránsito de las chicas inmigrantes por nuestro sistema educativo andaluz.

## Metodología

Por todo ello, hemos llevado a cabo una investigación –cuyo objeto de estudio se ha justamente centrado en las transiciones escolares de los hijos e hijas de inmigrantes– mediante la creación de un estudio multicaso, integrado por la realización de seis estudios de casos instrumentales (Stake, 2007), entendiendo que “*para analizar aquellos problemas o situaciones que presentan múltiples variables y que están estrechamente vinculados al contexto en el que se desarrollan*” (Cebreiro y Fernández 2004, p. 667), ésta era la opción más coherente y en línea con la epistemología de la investigación naturalista, ya que nos brinda la posibilidad de conocer los detalles y comprender los escenarios singulares seleccionados. En concreto hemos elegido a través de un proceso de muestreo intencional, 6 centros educativos ubicados en zonas escolares con significativo porcentaje de alumnado inmigrante<sup>1</sup> procedente de familias obreras, empleadas mayoritariamente en la agricultura intensiva bajo plástico, la construcción y el servicio doméstico; utilizando como estrategias de recogida de datos, principalmente la observación participante prolongada en las aulas y centros, y las entrevistas en profundidad a equipos educativos, estudiantes y padres.

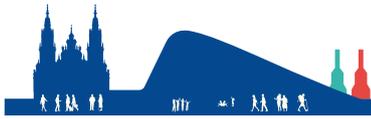
## Resultados y conclusiones

Los principales resultados y conclusiones obtenidas del análisis de datos llevado a cabo, tienen que ver fundamentalmente con: a) la evidente dificultad que representa por estas niñas, la integración cultural tras el proceso migratoria vivido por la familia; b) los problemas frecuentes de los adaptación al nuevo sistema escolar; c) las distorsiones personales que provoca la falta de identidad de pertenencia a un grupo-aula cuando éstas están obligadas a repetir debido al proceso de adaptación al medio; d) la relevancia que asume el papel de la experiencia escolar previa a la hora de enfrentarse al grupo de pares y al aula; y finalmente, e) la fuerte incidencia que ejerce las cultura profesional en la inclusión y/o adaptación al entorno del equipo educativo; dejando patente que nuestro sistema educativo debería ir más allá, y apostar por una acción educativa comprometida con la inclusión de la población inmigrante, generando un importante reto para la convivencia escolar ante la inexcusable necesidad de convivir desde y en la diversidad cultural.

## Referencias bibliográficas

- VV. AA. (2007). *La transición escolar entre etapas. Reflexiones y prácticas*. Barcelona: Graó.
- Calvo, A., y Manteca, F. (2016). Barreras y Ayudas Percibidas por los Estudiantes en la Transición entre la Educación Primaria y Secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 49-64. doi: 10.15366/reice2016.14.1.003
- Cebreiro, B., y Fernández, M. C. (2004). Estudio de casos. En F. Salvador, J. L. Rodríguez, y A. Bolívar (Dirs.), por, *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga: Aljibe.
- Fagundes, C. y Saraiva, M. (2019). La transición de la enseñanza primaria a la enseñanza secundaria. Un estudio exploratorio en Brasil. *Educar*, 55(2), 381-399. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1021>
- Fernández-Sierra, J. (2017) Alumnado inmigrante en la ESO: Vulnerabilidad pedagógica del sistema educativo. En *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 20(1), 121-140.
- Fernández-Sierra, J. (Coord.). (2013). *Transitar la cultura. Niños y niñas inmigrantes en la educación obligatoria: estudios de Caso, multicaso*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gimeno-Sacristán, J. (2000). *La transición a la educación secundaria: discontinuidad en las culturas escolares*. Madrid: Morata.
- Lledó, A., y Martínez del Río, C. (2005). La transición de primaria a secundaria. Un trabajo de colaboración. En VV. AA., *La transición entre etapas. Reflexiones y prácticas* (pp. 83-91). Barcelona: Graó.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.

<sup>1</sup> Las comunidades extranjeras mayoritarias son: magrebíes, europeos del este e iberoamericanos.



## **Las dificultades de nominación en alumnos disléxicos de 1.º de la ESO**

**OUTÓN, PAULA**  
**NÚÑEZ-GARCÍA, JESICA**  
**GARCÍA DOCAMPO, LAURA**

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

En los últimos años los hallazgos de diversas investigaciones han puesto de manifiesto que la velocidad de nominación es uno de los mejores predictores de la fluidez lectora en diferentes idiomas. Se considera que los sujetos con dificultades lectoras tienen menos automatizado el acceso al léxico, presentando un déficit en los procesos que subyacen al reconocimiento rápido y la recuperación de estímulos lingüísticos presentados visualmente. Si bien este déficit está bien documentado en alumnos de Educación Primaria, la evidencia empírica en adolescentes y adultos es más reducida. El objetivo de este trabajo fue examinar la exactitud y la velocidad de nominación en un grupo de alumnos españoles con y sin dislexia de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

### **Metodología**

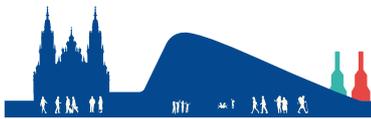
Para este propósito se seleccionó una muestra de 44 sujetos (28 niños y 16 niñas) de 1.º de la ESO, de los cuales 17 eran disléxicos y 27 normolectores igualados en edad y CI. Se administró una versión de la técnica de Denckla y Rudel (1976) con 7 tareas de nominación cuyos estímulos variaban en frecuencia de uso.

### **Conclusiones**

Se obtuvieron diferencias significativas entre los grupos, tanto en exactitud como en velocidad de nominación, siendo los disléxicos más lentos e inexactos que los normolectores de su misma edad en todas las tareas de nominación. Los peores resultados se obtuvieron con los estímulos menos frecuentes. Estos resultados coinciden con otros estudios y sugieren un déficit de acceso al léxico en adolescentes disléxicos.

## Referencias bibliográficas

- Chung, K., Lo, J., & McBride, C. (2018). Cognitive-linguistic profiles of Chinese typical-functioning adolescent dyslexics and high-functioning dyslexics. *Annals of Dyslexia*, 68, 229-250. doi: 10.1007/s11881-018-0165-y
- Denckla, M., & Rudel, R. (1976). Naming of objects by dyslexic and other learning-disabled children. *Brain and Language*, 3, 1-15.
- Georgiou, G., Papadopoulos, T., & Kaizer, E. (2014). Different RAN components relate to reading at different points in time. *Reading and Writing*, 27(8), 1379-1394. doi: 10.1007/s11145-014-9496-1
- Kirby, J., Georgiou, G., Martinussen, R., & Parrila, R. (2010). Naming speed and reading: From prediction to instruction. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 341-362. doi: 10.1598/RRQ.45.3.4
- Landerl, K., Ramus, F., Moll, K., Lyytinen, H., Leppänen, P., Lohvansuu, K., O'Donovan, M. et al., (2013). Predictors of developmental dyslexia in European orthographies with varying complexity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(6), 686-694. doi: 10.1111/jcpp.12029
- van de Ven, M., Voeten, M., Steenbeek-Planting, E., & Verhoeven, L. (2017). *Post-primary reading fluency development: A latent change approach*, 55, 1-12. doi: 10.1016/j.lindif.2017.02.001



## A educación física: materia clave para a inclusión

**GONZÁLEZ PIÑEIRO, CRISTINA**  
**SAMPEDRO FERREIRO, BEATRIZ**

*CPI do Toural (España)*

### Contextualización

O CPI do Toural conta cunha longa traxectoria na atención educativa do alumnado procedente doutros países. En concreto un dos nosos sinais de identidade é a existencia dun importante número de alumnado pertencente a familias procedentes de Marrocos, o que supón o 13% da matrícula. Esta realidade, é un feito que nos caracteriza como centro e, para os profesionais que nel traballamos, supuxo sempre un reto e vivímolos como unha riqueza. Tamén está escolarizado no noso centro alumnado de etnia xitana.

O tipo de centro tamén marca ás nosas actuacións. Por tratarse dun CPI, temos convivindo no noso centro a alumnado dende os 3 anos ata os 16, o que supón un novo reto organizativo pero tamén unha riqueza, xa que permite levar a cabo actuacións transversais ao longo das tres etapas, podemos facer unha avaliación do impacto das nosas actuacións a través do tempo, permite experimentar con estratexias como a aprendizaxe entre iguais e a tutoría entre alumnado. Facilita tamén a coordinación interniveis e entre os profesionais que inciden nas diferentes etapas, o que permite un tratamento interdisciplinar e transversal dos proxectos.

Nesta realidade, o noso centro sempre camiñou na procura de estratexias, metodoloxías, actuacións, plans e programas que nos permitiran dar unha resposta educativa axeitada ás necesidades do noso alumnado, procurando dar visibilidade ás diferentes culturas, darlle presenza no noso currículo e lograr a convivencia nun espazo de interculturalidade.

### Descrición da experiencia

Desde o modelo de escola inclusiva partimos dos principios, ou máis ben dos dereitos, de normalización, igualdade, non discriminación, inclusión e individualización da ensinanza. Esta experiencia relata como se foron eliminando as barreiras que se atopaban para a plena participación do alumnado marroquí nas actividades de centro e en especial nas actividades da materia de educación física.

Os obxectivos de partida foron: axudar a romper prexuízos entre o alumnado, profesorado e familias. Identificar e analizar as “crenzas sociais” (prexuízos, estereotipos, temores presentes na comunidade educativa) que poden xerar actitudes, discursos e/ou prácticas discriminatorias, e que, á súa vez, poidan xerar conflitos manifestos ou latentes. Mellorar a relación centro-familias, facilitar a plena inclusión e fomentar os valores da convivencia para a construción de relacións sociais significativas e estables.

A materia de educación física pode converterse nun instrumento para o logro destes obxectivos e pode contribuír a derribar barreiras ideolóxicas e facilitar a inclusión do alumnado migrante polo tipo de actividades que se

desenvolven e polo tipo de interaccións que se producen no contexto aula, pero observábamnos que, moitas veces, as características da actividade chocaban coas crenzas e cultura do alumnado marroquí. Isto provocaba que este alumnado non realizaran determinados exercicios, non participaran en actividades complementarias que supoñían durmir fóra da casa, comer por medo a non ter garantido o estándar dietético (comida halal) ou utilizar determinada vestimenta para un deporte. Tivemos tamén que derribar prexuízos de igualdade de xénero. A estratexia foi partir do coñecemento da súa cultura e do respecto, polo que optamos por ser flexibles tendo claro que o fin último era a participación de todo o alumnado independentemente das súas orixes.

Para elo foi necesaria unha colaboración estreita entre a profesora da materia e o departamento de orientación cos servizos sociais do Concello de Vilaboa, en concreto coa mediadora intercultural deste Concello. Grazas a esa colaboración, foi posible manter un contacto directo coas familias do alumnado fóra do centro, saíndo da escola e achegándonos ao seu entorno. Descubrimos que alí era o lugar onde nós podíamos conectar ás familias para empazar a achegalas á escola. Encontros con elevadas doses de proximidade, respecto, empatía e afecto, que permitiu á profesora de educación física dar a coñecer as actividades, aumentando a confianza en nós e logrando a participación dos seus fillos e fillas nas actividades.

## Conclusiones

Na materia de educación física, a linguaxe non verbal toma protagonismo. O contacto, o traballo en equipo e o xogo, suplen as dificultades co idioma.

Trátase dunha materia moi valiosa para compensar, igualar, normalizar e incluír. A estrutura e características desta materia, permite descubrir potencialidades e pode ser un espazo onde o alumnado con fracaso académico pode experimentar sensación de éxito.

Tanto as actividades desenvoltas durante o horario lectivo, como aquelas actividades complementarias organizadas dende esta materia, facilitan o desenvolvemento das competencias clave, convértense nun contexto ideal para a acollida e preséntanse como un potente vehículo socializador, pero é importante ter sempre presente que estas actividades en ningún caso deben acentuar as desigualdades (custo, falta de equipamento específico, cuestións relixiosas ou culturais).

Debemos abordar os retos da escola dende un enfoque multidisciplinar e colaborativo entre os diferentes profesionais que inciden no alumnado.

## Referencias Bibliográficas

- Díaz-Aguado, M. J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: CIDE.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Oller, C., e Colomé, E. (2010). *Alumnado de otras culturas. Acogida y escolarización*. Barcelona: Graó.
- Xunta de Galicia (2005). *Plan de Acollida. Orientacións para a súa elaboración. Materiais de apoio ao profesorado para a atención educativa ao alumnado procedente do estranxeiro*. Santiago de Compostela: Grafisant S. L.
- Xunta de Galicia (2008). *Guía de comunicación básica (en 10 idiomas)*. <http://www.edu.xunta.es/ftpserver/portal/DXC/diversidade/fichas.pdf>



## **Atención a la diversidad y educación inclusiva desde la perspectiva de l@s líderes universitarios: arguyendo entre nociones de equidad, grupos protegidos, meritocracia, normalización y estigmatización**

**AGRELA ROMERO, BELÉN**  
**GRANDE GASCÓN, M.ª LUISA**  
*Universidad de Jaén (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Las universidades españolas están implementando diferentes políticas, prácticas institucionales y metodologías para gestionar la atención a la diversidad y educación inclusiva (ADEI) como forma de respuesta a su responsabilidad social de ofertar una educación superior en términos de equidad y justicia social. La (nueva) denominación de “excelencia inclusiva” (American Association of Colleges and Universities (AAC&U, 2015; Department of Education, 2016), que busca sustentarse sobre el concepto moral de la diversidad o la atención especial a grupos infrarrepresentados, pareciera sin embargo seguir anclándose sobre nociones “tradicionales” renombradas a la luz de las nuevas agendas (OCDE, 2012; ONU, 2015).

En esta investigación analizamos las filosofías y modelos sobre referen a la ADEI en la Universidad a través de los discursos de l@s líderes políticos, cuyos resultados se enmarca en una investigación más amplia (InclUi I+D+i EDU2017-82862-R) desarrollada en ocho instituciones españolas (Universidad de Córdoba, Universidad de Jaén, Universidad de Valencia, Universidad Pablo de Olavide, Universidad de Cádiz, Universidad Complutense de Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia; Universidad de Sevilla).

Siguiendo la línea de investigaciones realizadas por otr@s autores/as, como Jiménez y García-Cano (2019), nuestro interés por l@s líderes universitarios se justifica por su posición privilegiada en el contexto académico, transitando entre los espacios políticos de toma de decisión y los espacios administrativos de gestión. En este sentido, sus *argumentarios* son de gran valor en tanto que “voceros” universitarios con capacidad para (re)producir significados (tanto hacia dentro como fuera de la Academia), para componer una filosofía política y cultura institucional, como posibilitar unos “haceres” efectivos de gestión educativa.

Las preguntas de investigación, a grandes trazos, que han orientado nuestra investigación se han basado en conocer cómo l@s líderes piensan la ADEI, qué dimensiones incorporan en sus entendimientos y cuáles no; a qué colectivos aluden y las maneras de categorizarlos y problematizarlos, qué acciones destacan como prioritarias y cuáles no; las maneras de jerarquizar sus propuestas, etc. Buscamos correlacionar las correspondencias y contradicciones entre estos argumentarlos, sus acciones concretas y sus compromisos político/educativos.

## Metodología

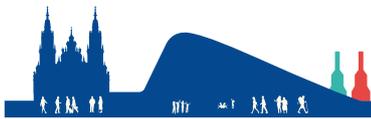
Hemos utilizado una metodología cualitativa, como es la entrevista en profundidad, para analizar sus concepciones y actitudes en torno a la diversidad incluyendo la identificación de las características protegidas, así como las medidas que han juzgado como más eficaces para crear espacios inclusivos. Con un total de 21 entrevistas, los perfiles entrevistados han sido tres: a) miembros del Equipo Rectoral y/o equipos de dirección de los centros con capacidad de decisión en sus respectivas áreas de gobierno; b) técnic@s de la universidad que gestionen servicios o unidades de atención a grupos o colectivos específicos, es decir, quienes implementan las iniciativas aprobadas en los órganos de decisión de la Universidad; y c) representantes de estudiantes, profesorado y personal de administración y servicios, Consejos de Estudiantes, Representantes del personal (órganos sindicales), esto es, quienes forman parte de los órganos de decisión, con capacidad de influencia en las decisiones tomadas y en la implementación de las mismas. Para el análisis de los datos hemos utilizado el software CAQDA (Computer- Assisted/Aided Qualitative Data Analysis Software) Atlas.Ti 8, recurriendo al Método Comparativo Constante (MCC), realizando un análisis de citas, códigos y redes del procedimiento metodológico de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory, de Glasser y Strauss, 1967).

## Resultados y conclusiones

Los resultados indican que la institucionalización de la ADEI, si bien está altamente generalizado a nivel discursivo, dista mucho de corresponderse con prácticas y metodologías concretas. La arbitrariedad recae en gran medida sobre la sensibilización/motivación/voluntariedad personal. Se aprecian distancias significativas en los contextos académicos en función de sus años de experiencia, cultura académica, contextos sociales de implantación o perfil profesional de l@s líderes. En líneas generales, sigue reproduciéndose el discurso de la equidad y la integración educativa removiendo las barreras de los grupos o sujetos con algún tipo de dificultad. Predomina el esfuerzo y el tono meritocrático que priman como objetivo la eliminación de las barreras, así como la noción de redistribución sobre la dimensión del reconocimiento de las diferencias. La ADEI se expresa circunscribiéndose en gran medida como atención a la diversidad funcional, y diferencias de género, predominando un discurso social e integrador por encima del rehabilitador. Emergen muchas confusiones, expresadas a modo de pregunta aún sin respuesta, sobre si la diferencia es positiva o debe minimizarse (discurso normalización); sobre cómo hacer visible la diferencia sin estigmatizar; sobre el valor en sí de la diferencia; sobre quién genera los obstáculos; sobre el discurso rehabilitador ante quien “padece la diversidad”.

## Referencias bibliográficas

- García-Cano Torrico, M. (Dir.). (2018). *Atención a la diversidad y educación inclusiva en la universidad. Diagnóstico y evaluación de indicadores de institucionalización*. 2018-2021 (InclUni). Proyecto I+D+I (Ref. EDU2017-82862-R). Financia el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades en la convocatoria de ayudas de 2017 del Programa Estatal de I+D+I orientada a los Retos de la Sociedad (Resolución de Concesión publicada el 14-6-2018). Webpage: <http://www.uco.es/incluni/index.php/es/>
- American Association of Colleges and Universities (2015). *Committing to equity and inclusive excellence*. Washington DC: Autor. Recuperado de <http://www.aacu.org/sites/default/files/CommittingtoEquityInclusiveExcellence.pdf>
- Department of Education (2016). *Advancing diversity and inclusion in higher education. Key data highlights focusing on race and ethnicity and promising practices*. Recuperado de <https://www2.ed.gov/rschstat/research/pubs/advancing-diversity-inclusion.pdf>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press
- Jiménez Millán, A., y García-Cano, M. (2019). Institutionalization proposals to diversity at university from the vision of leaders. In M. Carmo (Ed.), *Education and new developments* (pp. 201-205). Lisboa: InScience Press.
- OCDE (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. París: OCDE.
- ONU (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. 17 objetivos para transformar nuestro mundo*. Recuperado de <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>



## **Sociedades Post-Seculares y Educación Religiosa. Nuevas Vías de Comprensión Recíproca**

**LUQUE, DAVID**

*Universidad Rey Juan Carlos (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Esta comunicación, de carácter presencial, se engloba dentro de la línea temática “La educación ante el desafío de la diversidad y la inclusión social. Perspectivas transculturales e interculturales”. Más concretamente, se sitúa en el esfuerzo de comprender qué sentido tiene la educación religiosa dentro del contexto de las sociedades post-seculares y qué forma debe adoptar. Por tanto, es un discurso que se mueve en tres planos especulativos. Uno, netamente filosófico y teológico. Otro, de naturaleza político-sociológica. Y uno último, de naturaleza estrictamente pedagógica. Sentadas estas bases, la comunicación se articula en tres pasos fundamentales. El primero aspira a responder a la pregunta más elemental: ¿cuáles son los rasgos elementales de las sociedades post-seculares? Para ello parece necesario definir el ámbito de estudio en función de las aportaciones más fundamentales que se han producido por parte de Charles Taylor, Jürgen Habermas y Peter Berger. El segundo paso nace de la siguiente pregunta: ¿qué sentido tiene y qué papel desempeña la educación religiosa en estas sociedades post-seculares? Esto nos obliga a fijar la atención en, al menos, dos elementos de análisis. El primero es la situación político-legislativa de la educación religiosa en estas sociedades post-seculares –con especial atención a la situación española, que no ha estado muy presente en el discurso científico internacional–. El segundo es la manera en que acontece esa misma enseñanza religiosa a nivel didáctico y de aula. Estos dos análisis, en su relación con la primera parte de la comunicación, nos permiten comprender si la educación religiosa es una entelequia en los sistemas educativos modernos y si está relacionada con la situación descrita en el primer bloque y, por lo tanto, responde a necesidades reales o está desconectada de las necesidades de los estudiantes. Todo lo cual nos conduce a una tercera pregunta: ¿qué forma debería adquirir la educación religiosa en las sociedades post-seculares? Puesto que, como estudiaremos, parece que las sociedades reconocen el derecho a una educación religiosa, esta parte se dedica a estudiar la manera en que puede estar presente la educación religiosa: si como un encuentro interreligioso, como un diálogo, como una vivencia cultural, como una enseñanza de tipo histórico-doxográfico, como una moral —y, en todos los casos, de qué tipo.

### **Metodología**

La metodología será una filosofía de la educación inspirada en los postulados básicos del profesor Randall Curren, esto es, con una pretensión de comprender y orientar la práctica educativa. Siendo así las cosas, es necesario entender dos bloques teóricos. Por una parte, el análisis hermenéutico de los núcleos argumentales fundamentales de aquellos

autores que han descrito la época secular con mayor profundidad y finura –ya nombré a Charles Taylor, Jürgen Habermas y Peter Berger. Esto nos pondrá en condiciones de comprender las líneas básicas del papel de la religión en las sociedades modernas. Por otra parte, es necesario comprender el papel de la enseñanza religiosa en la educación. Para ello se acude no solo a las condiciones del primer bloque teórico, sino al análisis político-legislativo y a la manera en que acontece en las aulas. Esto nos dispondrá a entender si es legítimo defender una educación religiosa en el marco de una sociedad democrática contemporánea y, en el caso de que parezca que es necesario, qué forma debe adoptar para responder a los retos del presente. Justamente, esto compondrá un tercer bloque de pensamiento, que ya he descrito previamente.

## Conclusiones

Al final, y aunque es difícil aventurar conclusiones antes de finalizar el estudio completo, se podrán ver tres cosas fundamentales. 1) Que las sociedades post-seculares son más complejas de lo que ha hecho creer el discurso tradicional que presenta la ciencia como una superación de la religión en términos netamente cognoscitivos. 2) Sin embargo, la misma filosofía de la educación religiosa ha interiorizado estos discursos y no ha sido hasta muy recientemente que la defensa de sus aportaciones se movía en planos netamente intelectuales. 3) Lo que nos lleva a pensar que la educación religiosa debe adquirir una nueva forma que adoptará rasgos que se salen tanto de lo puramente intelectual como de la moral normativa para adoptar formas muchos más dialogadas con el mundo circundante y morales mucho más enfocadas a los criterios de discernimiento situacionales y a lo agápico.

## Referencias bibliográficas

- Arthur, J. (2011). Intercultural versus Interreligious Dialogue in a Pluralist Europe. *Policy Futures in Education*, 9(1), 74–80. doi: 10.2304/pfie.2011.9.1.74
- Berger, P. L. (2016). *Los numerosos altares de la modernidad. En busca de un paradigma para la religión en una época pluralista*. Salamanca: Sígueme.
- Buchanan, M. T. (2005). Pedagogical drift: the evolution of new approaches and paradigms in religious education. *Religious Education*, 100(1), 20–37. doi: 10.1080/00344080590904662
- Carr, D. (2012). Post-secularism, religious knowledge and religious education. *Journal of Beliefs & Values*, 33(2), 157–168. doi: 10.1080/13617672.2012.694059
- Davies, L. (2014). One size does not fit all: complexity, religion, secularism and education. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(2), 184–199. doi: 10.1080/02188791.2013.875647
- Habermas J., & Ratzinger, J. (2006). *Dialécticas de la secularización*. Madrid: Encuentro.
- Maussen, M., & Bader, V. (2014). Non-governmental religious schools in Europe: institutional opportunities, associational freedoms, and contemporary challenges. *Comparative Education*, 51(1), 1–21. doi: 10.1080/03050068.2014.935581
- Philip Barnes, L. (2014). Religious studies, religious education and the aims of education. *British Journal of Religious Education*, 37(2), 195–206. doi: 10.1080/01416200.2014.953912
- Taylor, C. (2014). *La era secular* (2 vols.). Madrid: Gedisa.
- White, J. (2009). Education and a meaningful life. *Oxford Review of Education*, 35(4), 423–435. doi: 10.1080/03054980902830134
- Wright, A. (2003). The Contours of Critical Religious Education: Knowledge, Wisdom, Truth. *British Journal of Religious Education*, 25(4), 279–291. doi: 10.1080/0141620030250403



# Refugiados y educación superior en Alemania, España, Francia, Grecia e Italia

NEUBAUER ESTEBAN, ADRIÁN

*Universidad Autónoma de Madrid (España)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

La crisis económica de 2008 azotó a la Unión Europea con gran rotundidad, sin embargo, los países del sur – España, Italia, Grecia y Portugal – fueron los que más sufrieron su impacto. Cuando la recuperación socioeconómica comenzaba a mostrar brotes verdes en el Estado del Bienestar, la crisis de refugiados de 2015 puso en jaque a toda la Unión, especialmente, una vez más, a Grecia e Italia. Desde ese año el número total de solicitudes se estima en torno a las 3.850.000, de los cuales el 48% tienen edades comprendidas entre los 18 y los 34 años, además del 21% con edades superiores a las citadas anteriormente (Eurostat, 2019). En el último año, los principales países que han recibido solicitudes de asilo han sido: Alemania (28%), Francia (19%), Grecia (11%), España (9%) e Italia (8%).

A raíz de estos datos, la presente investigación tiene como objetivo general conocer qué medidas están adoptando los países con un mayor número de solicitudes de asilo en la Unión Europea para garantizar el derecho a la educación superior de estas personas. Esta cuestión cobra relevancia por tres motivos fundamentales: (i) observar la coherencia de los Estados miembro con respecto a los valores de la Unión Europea; (ii) identificar posibles barreras e impedimentos a la educación de personas adultas, pues la edad puede ser un motivo de exclusión (Tomasevski, 2004); (iii) analizar qué iniciativas se están llevando a cabo para promover la inclusión de este colectivo en la sociedad a través de la educación. Por este motivo, este estudio se ha orientado a partir de las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué medidas están llevando a cabo Alemania, España, Francia, Grecia e Italia para promover inclusión de los solicitantes de asilo y refugiados en sus etapas educativas superiores?
2. ¿Esas medidas son suficientes y adecuadas para dar respuesta a las necesidades personales de este colectivo y su plena inclusión socioeconómica y cultural en la sociedad de acogida?

## Metodología

Con el fin de dar respuesta a las preguntas de investigación formuladas en el epígrafe anterior se han conjugado dos enfoques metodológicos complementarios. El primero de ellos es la Educación Comparada, la cual nos permitirá acercarnos a la realidad de cada país, para posteriormente identificar convergencias y divergencias entre ellos de forma contextualizada. Así, seguiremos las fases propuestas por Caballero, Manso, Matarranz, y Valle (2016), aunque dada la extensión del presente trabajo, mostraremos los resultados de las fases de yuxtaposición y comparación de forma simultánea, para terminar con la fase final de prospectiva a raíz del análisis realizado.

Por otro lado, el Enfoque Basado en Derechos Humanos (EBDH) es ideal para identificar las responsabilidades los distintos agentes educativos implicados en la inclusión de la población refugiada adulta en el sistema de educación superior (Alza, 2014). Este enfoque interdisciplinar ofrece la posibilidad de analizar de forma sistémica el estado de la cuestión y desarrollar la fase prospectiva desde un enfoque radical.

## Resultados y conclusiones

En primer lugar, Alemania e Italia disponen de recomendaciones nacionales destinadas a promover la integración de los solicitantes de asilo y los refugiados en la educación superior, mientras que Francia hace lo propio con los inmigrantes (TandEM, 2019). Sin embargo, ni España ni Grecia cuentan con referentes marco estatales.

Alemania, Francia e Italia disponen de medidas a gran escala, aunque el país teutón se sitúa como el referente a nivel europeo (TandEM, 2019). Algunas medidas que ofrecen son (Eurydice, 2019): programas lingüísticos; programas puente y de acogida; exención de tasas, al igual que en Grecia; y asesoramiento personalizado. Mientras tanto, en España y Grecia es necesario aprobar un examen de nivel lingüístico o una prueba de acceso a la universidad. Además, en España este colectivo puede solicitar becas, aunque en 2018 sólo fueron concedidas el 38% de las peticiones (TandEM, 2019).

En definitiva, podemos concluir que Alemania, Francia e Italia están realizando grandes esfuerzos y medidas sociopolíticas para promover el derecho a la educación de este colectivo en sus territorios nacionales, mientras que España –por su alto grado de descentralización– y Grecia –por el rechazo social a la inmigración– no han abordado esta cuestión con la urgencia ni responsabilidad necesaria.

## Referencias bibliográficas

- Alza, C. (2014). El enfoque basado en derechos ¿Qué es y cómo se aplica a las políticas públicas? En L. Burgor-gue-Larsen, A. Maués, y B. Sánchez (Coords.), *Derechos Humanos y Políticas Públicas* (pp. 51-78). Barcelona: Red de Derechos Humanos y Educación Superior.
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., y Valle, J. M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 39-56.
- Eurostat. (2019). *Estadísticas de asilo*. Recuperado de [https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Asylum\\_statistics/es](https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Asylum_statistics/es)
- Eurydice. (2019). *Integrating Asylum Seekers and Refugees into Higher Education in Europe: National Policies and Measures. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- TandEM. (2019). *Higher education for third country national and refugee integration in southern Europe*. Recuperado de <https://www.eua.eu/downloads/publications/higher%20education%20for%20third%20country%20national%20and%20refugee%20integration%20in%20southern%20europe%20v2.pdf>
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista Interamericana de Derechos Humanos*, 40, 341-388.



## **La aproximación interdisciplinar a las dificultades de lecto-escritura en la Educación Secundaria: experiencia del grupo de trabajo de Detección e Intervención en Dislexia del IES Xulián Magariños 2017-2020**

**LÓPEZ SÁNDEZ, MARÍA**

**GALDO LEAL, CRISTINA**

**CASTRO ROMERO, NATALIA**

*IES Xulián Magariños (España)*

### **Contextualización**

El IES Xulián Magariños, ubicado en la localidad de Negreira, próxima a Santiago de Compostela, se caracteriza por un perfil sociolingüístico del alumnado mayoritariamente gallego-hablante y por un nivel socioeconómico medio-bajo según la catalogación de la Xunta de Galicia para los centros educativos de la comunidad. Los cambios sociales vividos en la localidad, especialmente a partir de la crisis económica de 2008, que propició el asentamiento de población desplazada por razones económicas, se han plasmado en el acceso al centro de alumnado con mayores dificultades en competencia lingüística de las percibidas hace unos años. La constatación de que algún alumnado con un perfil de dislexia carecía de diagnóstico y una intervención didáctica ajustada a sus necesidades llevó a la creación, en el curso 2017/2018, de un Grupo de Trabajo interdisciplinar, con especial presencia de profesorado de áreas lingüísticas (pero también de otra naturaleza), así como del departamento de orientación y de la especialista en pedagogía terapéutica para poner en marcha un programa de cribado, detección e intervención de dificultades de lecto-escritura (dislexia) en 1.º de la ESO.

### **Descripción de la experiencia**

En los tres años transcurridos desde la puesta en marcha del Grupo de Trabajo se ha empleado la prueba Prolec-Se-R con más de cien alumnos y alumnas, se han realizado unas diez detecciones de alumnado disléxico y se han aplicado medidas correctoras, de apoyo, difusión entre el conjunto del profesorado y adaptaciones en los modos de evaluación. De hecho, a la espera de la aprobación de un protocolo oficial por parte de la Xunta de Galicia, el propio Grupo de Trabajo ha elaborado y aplicado un protocolo de actuación. Se han realizado a lo largo de estos años sesiones de formación del profesorado, abiertas a toda la comunidad educativa, así como a las familias; se han abierto vías de colaboración con el vecino CEIP de O Coto, así como con la Asociación Galega de Dislexia (AGADIX).

## Conclusiones

La trayectoria del grupo de trabajo y los resultados de las pruebas aplicadas permiten constatar que en nuestro sistema educativo se produce un infradiagnóstico de los problemas de lecto-escritura del alumnado (dislexia) que supone dejar sin atención específica una Necesidad de Apoyo Educativo que incide en un aspecto básico de la vida escolar y que sin duda explica parte del porcentaje de fracaso escolar. Los resultados del grupo de trabajo vienen a corroborar los datos arrojados por la bibliografía, que oscilan en señalar una prevalencia de dislexia entre la población escolar entre 7% y 15% (según los países y estudios), así como que en muchos casos esta circunstancia no es adecuadamente evaluada durante la educación primaria y consiguientemente no se realiza una intervención pedagógica imprescindible para evitar el fracaso escolar y las consecuencias emocionales de la dislexia.

## Referencias bibliográficas

- Cuetos, F., Arribas, D., y Ramos, J. (2016). *Prolec-Se-R. Batería de Evaluación de Procesos Lectores en Secundaria y Bachillerato revisada*. Madrid: Tea Ediciones.
- David, R. (1994). *The Gift of Dyslexia*. London: Souvenir Press.
- Rello, L. (2018). *Superar la dislexia. Una experiencia personal a través de la investigación*. Barcelona: Paidós.



## **Programa de intervención educativa basado en el neurodesarrollo. La llave para abordar la diversidad del alumnado**

**LÓPEZ, HELENA**

*Universidad Autónoma de Madrid (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

El presente proyecto de investigación pretende servir de reflexión y aportar un modelo de intervención neuro-educativo para el alumnado con dificultades de aprendizaje, sociales y emocionales, basado en el paradigma del neurodesarrollo. Para ello se plantea iniciar todo el proceso desde una evaluación inicial basada en las potencialidades de los menores, que lejos de etiquetar y sentenciar con dificultades y trastornos asociados, debe erigirse como una oportunidad de conocerlos y poder compensar e impulsar su desarrollo.

“Si el niño no está aprendiendo de la forma que tú le estás enseñando, no le estás enseñando de la forma que él puede aprender” (R. Dunn, K. Dunn y Price, 1985, p.12), Con esta frase, queda bien reflejado el sentir de las nuevas corrientes educativas del presente siglo. Hablar de construir aprendizaje bajo los andamios de la motivación del alumnado, favorecer el aprendizaje orientado para toda la vida, complementar las habilidades académicas y cognitivas con destrezas en el ámbito social y emocional, entre otras buenas prácticas, puede parecer a priori una tarea ardua y en la que a menudo es difícil saber por dónde empezar. Añadiríamos una incógnita más a la ecuación, si los alumnos de los que estuviéramos hablando fueran en su mayoría menores vulnerables en riesgo social.

En una segunda fase del proyecto y una vez establecida esa evaluación integral que nos permita establecer un perfil de aprendizaje individualizado, se propone un modelo de intervención donde contaremos como pilares básicos la atención a la neurodiversidad, diversidad cultural y el desarrollo máximo de las potencialidades individuales de estos menores. Se propone para ello el uso combinado de dos herramientas innovadoras, técnicas específicas de neurodesarrollo y metodologías de aprendizaje metacognitivo y comportamental.

Es importante para el presente trabajo, definir claramente quienes son los sujetos destinatarios, del mismo modo que es importante dejar claro la estrecha relación que debe haber entre inclusión educativa e inclusión social. Y es que, no puede haber una mejora en el rendimiento académico de estos menores sin que exista una clara apuesta y mejora por la inclusión social de los mismos (Echeita y Verdugo, 2005). Los aprendizajes que deben adquirir los alumnos en la escuela, comprendidos en su sentido más amplio, deben entenderse desde una perspectiva integral del menor, atendiendo aspectos cognitivos, emocionales y sociales. Ello exige superar cualquier obsesión por la evaluación unitaria y sesgada, valorando con esmero los procesos y la calidad de los aprendizajes.

## Metodología

A continuación, se detalla brevemente la forma de proceder para realizar la valoración integral basada en el neurodesarrollo para establecer un perfil de aprendizaje de los menores. La evaluación que se propone, desde este proyecto, habla de una evaluación inicial y formativa, que recoja datos de todo el proceso. Cuyo fin, lejos de etiquetar o estigmatizar, recordemos el ya histórico *Schooling without Labels* (Warnock, 1981) tiene por fin conocer las potencialidades reales de nuestros alumnos estableciendo un perfil individual de aprendizaje. La información necesaria será recogida a través de:

- Cuestionario inicial a madres/ padres: Datos personales, valoraciones previas de médicos y/o profesores si las hubiese, embarazo, parto, primeros meses, salud general y revisiones, alimentación, respiración, funciones básicas, etc.)
- La observación directa del alumno en el desarrollo de su actividad.
- El portafolio del alumno o el conjunto de trabajo (pruebas y ejercicios) que va acumulando en su valoración integral.
- Registros de la Valoración Integral. Pruebas específicas de neurodesarrollo (estas pruebas se desarrollaran en la versión extendida).

Esta evaluación nos ofrece infinitas posibilidades para organizar y sintetizar los modos, técnicas, estrategias, actividades, talleres, etc., favoreciendo la adaptación de nuestra intervención socioeducativa a la diversidad del alumnado y fomentando una educación individualizada.

## Conclusiones

Iniciamos esta propuesta educativa con una idea, promover el desarrollo integral de la infancia en situación de vulnerabilidad, acercando el modelo de neurodesarrollo a menores con dificultades de aprendizaje y/o dificultades sociales y emocionales. Analizamos la causas y consecuencias de dicha situación, detectando que una problemática multidimensional como lo es esta, debe abordarse desde un modelo integrador y global. Acudimos a la base, al inicio de toda la justificación teórica para entender que en la diferencia y diversidad se encuentra la equidad y la justicia.

Nos hemos sumergido en las raíces del aprendizaje, siendo el cerebro su órgano esencial, ya que básicamente es neuroplasticidad, permitiendo que se reorganice y adapte durante toda la vida. Cada aprendizaje es una red sináptica y sabemos que, para que esta gran red de aprendizaje neurológico se consolide, necesita hacer uso de la memoria a largo plazo mediante un gran impacto emocional o la repetición con novedad. Si siempre repito de la misma forma, el cerebro no utiliza más circuitos neuronales, la clave está en la repetición creativa (nuevos itinerarios neuronales) para que pueda tener acceso a la información desde distintas pistas de la inteligencia (Goleman, 1996; Gardner, 2011) llegando finalmente a la memoria a largo plazo de forma variada y promoviendo aprendizajes significativos.

Finalmente, señalar que se ha encontrado una gran dificultad para hallar propuestas en neurodesarrollo sistematizadas y desarrolladas de forma teórica similares. Sin duda, queda mucho por hacer y muchas líneas que abordar en esta área.

## Referencias bibliográficas

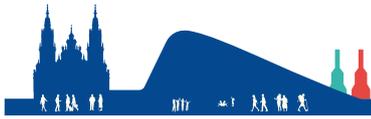
- Davidson, R. J. (2013). *El perfil emocional de tu cerebro*. Barcelona: Destino Ediciones.
- De Jager, M. (2017). *Mente En Acción: Movimientos Que Mejoran La Mente*. León: Eolas Ediciones.
- Dunn, R., Dunn, K., y Price, G. (1985). *Manual: Learning Style Inventory*. Lawrence, Kansas: Price Systems.
- Echeita, G., y Verdugo, M. A. (2005). Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre las necesidades educativas especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. *Siglo Cero*, 36(236), 5-12.

Escudero, J. M., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.

Gardner, H. (2011) *Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica*. Madrid: Paidós Ibérica.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Madrid: Kairós.

Warnock, M. (1981). *Meeting Special Educational Needs*. Londres: Her Britannic Majesty's Stationary Office.



## **Diseños Curriculares Inclusivos y Personalizados a través de Aplicaciones Virtuales: Pilotaje del Proyecto Europeo DEPIT**

**VILLACIERVOS MORENO, PATRICIA**  
**DE PABLOS PONS, JUAN**

*Universidad de Sevilla (España)*

### **Contextualización**

Según Colás, Rossi, De Pablos, Conde y Villaciervos (2020), la sociedad actual se caracteriza por su complejidad y diversidad y la escuela es un claro reflejo de esta realidad heterogénea e intercultural. Este contexto genera nuevas exigencias educativas a las que el profesorado debe dar respuesta y disponer de herramientas que le faciliten su actividad es fundamental para lograrlo. En este sentido, las herramientas tecnológicas resultan claves para personalizar la enseñanza de manera más atractiva y motivadora y lograr que los estudiantes se conviertan en protagonistas de su propio aprendizaje (Bosada, 2018).

Bajo estas premisas se desarrolla el proyecto europeo DEPIT<sup>1</sup> (Designing for Personalization and Inclusion with Technologies) que persigue crear e implementar una metodología didáctica emergente basada en la inclusión y la personalización de la enseñanza y proporcionar al profesorado una herramienta digital (la APP DEPIT) creada para facilitarles el diseño didáctico adaptado, a la vez que permite a los estudiantes conocer sus itinerarios individualizados de aprendizaje.

El modelo pedagógico se basa en la teoría del Conversational Framework de la profesora Laurillard que entiende la figura del docente como un profesional de la planificación didáctica que necesita ayuda pedagógica y soporte digital para construir un entorno de aprendizaje que le permita aprender con las tecnologías de una forma adaptativa.

Este enfoque aboga además por la colaboración entre docentes en la elaboración de contenidos; la reflexión, discusión y adaptación de las prácticas educativas; un rol del docente de guía de la formación y un papel activo del alumnado en su proceso de aprendizaje. De esta forma se persigue favorecer una enseñanza individualizada en beneficio del alumnado con diferentes habilidades.

### **Descripción de la experiencia**

Los profesores necesitan organizar el contenido, las temáticas y las actividades diferentes y progresivas antes de que comiencen sus clases, estas tareas constituirían la antesala a su actividad educativa. Según Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña (2012), la planificación convierte la actuación docente no en un conjunto de acciones imprevisibles y

<sup>1</sup> Proyecto cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea en el que participan diferentes universidades europeas y entidades internacionales. Periodo de ejecución 2017- 2020. Web del proyecto: <http://depit.eu>

desconectadas entre sí, sino en la puesta en práctica de un plan bien pensado y articulado. Es justamente por eso que planificar es uno de los compromisos más importantes que debe asumir el profesorado y se ha convertido en la actualidad en un proceso altamente cualificado de diseño pedagógico, sustentado en la producción de material didáctico bien anclado, ordenado y adaptado a grupos concretos y a necesidades específicas de los estudiantes. La aplicación DEPIT, que viene a cubrir estas necesidades, es un instrumento flexible, que facilita tanto la planificación de la enseñanza, como su posterior reestructuración durante la acción didáctica.

Durante la fase de pilotaje del proyecto DEPIT, profesores pertenecientes a las redes y asociaciones participantes, tras concluir su proceso de formación, han utilizado la APP creada para realizar la planificación de su enseñanza. Han creado con ella diferentes programaciones y proyectos educativos inclusivos que han llevado a la práctica en sus aulas durante el curso académico 2019-2020. Se han materializado así diseños de aprendizaje e itinerarios individualizados innovadores y personalizados, donde se han aplicado distintas metodologías didácticas y se han utilizado una gran diversidad de recursos educativos.

Tras realizar una selección y análisis de las experiencias didácticas recogidas, donde hemos tratado de abarcar buenas prácticas de la aplicación DEPIT en diferentes niveles, áreas disciplinares y/o contextos, se ha podido evidenciar las principales funcionalidades que presenta esta herramienta tecnológica, entre otras:

- a Facilitar al profesorado la labor de diseño de itinerarios de aprendizajes (programación didáctica) de manera flexible, inclusiva y personalizada.
- b Organizar y gestionar eficientemente la programación didáctica creada.
- c Diversificar el diseño creado con metodologías didácticas adaptadas a las necesidades de los estudiantes.
- d Personalizar los procesos de Enseñanza-Aprendizaje para atender a la diversidad de los estudiantes.
- e Facilitar la gestión autónoma del aprendizaje por parte del estudiante en un entorno digital.
- f Compartir a nivel de centro y/o departamentos las unidades de aprendizaje creadas por el profesorado.
- g Cohesionar las intenciones educativas del centro y la práctica docente favoreciendo la coordinación intra e interniveles.

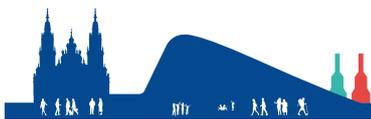
## Conclusiones

Tras el análisis de las experiencias hemos comprobado que DEPIT es una herramienta versátil, práctica y motivadora que posibilita la consecución de los retos a los que se enfrenta el profesorado en la planificación de su labor docente. Gracias a esta aplicación virtual y a la metodología implementada, se ha facilitado a los docentes la atención tanto a realidades de aula diversas y complejas, como a las diferentes necesidades del alumnado.

Los diseños pedagógicos creados con esta APP han adoptado la forma de rutas de aprendizaje paralelas y personalizadas que, al ser visibles en el aula, han guiado al estudiante en su proceso de aprendizaje, ayudándole a entender mejor su propio itinerario formativo.

## Referencias bibliográficas

- Bosada, M. (2018). El reto de personalizar el aprendizaje con ayuda de las TIC. *Educaweb. Monográfico 356. Actualidad sobre educación, formación y trabajo*. Recuperado de <https://www.educaweb.com/noticia/2018/05/31/reto-personalizar-aprendizaje-ayuda-tic-18489/>
- Colás, P., Rossi, P. G., De Pablos, J., Conde, J., y Villaciervos, P. (2020). Aplicaciones digitales para la inclusión. El Proyecto Europeo DEPIT. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 50(15 noviembre 2019-15 marzo 2020), 169-192. doi: 10.15198/seeci.2019.50.169-192
- Laurillard, D., Charlton, P., Craft, B., Dimakopoulos, D., Ljubojevic, D., Magoulas, G., Masterman, E., Pujadas, R., Whitley, E.A., y Whittlestone, K. (2011). A constructionist learning environment for teachers to model learning designs. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(1), 15-30. doi: 10.1111/j.1365-2729.2011.00458.x
- Zabalza Beraza, M. A., y Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2012). *Planificación de la docencia en la universidad: Elaboración de las Guías Docentes de las materias*. Madrid: Narcea Ediciones.



## Las prácticas de inclusión en el espacio de la formación de los docentes

FRACA, CARINA SILVIA

*Universidad Nacional de San Juan (Argentina)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

La comunicación que se presenta corresponde a un trabajo de investigación que se realizó durante los años 2017 y 2018 en la Provincia de San Juan, Argentina en el marco de un programa de investigación, cuyo objetivo era analizar las prácticas inclusivas que se desarrollan en las instituciones educativas, uno de los ejes era la formación de los docentes y su formación en inclusión, en particular las perspectivas de los formadores de formadores.

El abordaje de las prácticas inclusivas en las aulas se encuentra señalada en los lineamientos de la formación de docentes en Argentina, comenzando con la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) hasta la más reciente resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) la Res 311/2016.

La educación inclusiva está orientada a garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los alumnos, asegurando la eliminación de las barreras y aumentando su participación para el logro de los mejores aprendizajes. Busca construir una escuela donde las políticas se concreten en prácticas educativas con estrategias pedagógicas diversificadas; donde todos sus miembros, ya sean estudiantes con o sin discapacidad, con dificultades de aprendizaje, con altas capacidades o con características de distinto tipo (cognitivas, étnico-culturales o socioeconómicas, entre otras), puedan acceder al aprendizaje con equidad.

Ahora bien, si bien es importante reconocer que la normativa actual y vigente reconoce las prácticas inclusivas desde la perspectiva de derecho, tal como lo establece el Artículo 2° de la LEN: “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”; nos preguntamos ¿cómo es que esas declaraciones son trabajadas, desde la formación docente, para hacerse efectivas en las aulas de la educación primaria? ¿qué estrategias se utilizan en la formación de los docentes para abordar la educación inclusiva? ¿qué representaciones sociales circulan entre los formadores de formadores para abordar la inclusión en los estudiantes de formación docente?

Por lo que los objetivos del eje de investigación sobre los formadores de formadores que se plantearon, buscaron: conocer las representaciones sociales de los formadores de formadores en relación al abordaje de prácticas inclusivas en el aula, identificar las estrategias didácticas inclusivas que se utilizan en la formación docente y la normativa jurisdiccional que las acompaña, analizar las prácticas inclusivas con perspectiva de aula heterogénea que se dieran en la formación y sistematizar aquellas prácticas que resultaran innovadoras e inclusivas para una educación inclusiva.

## Metodología

La metodología utilizada responde a un programa de investigación amplio, que abordó las concepciones de gestores, docentes y estudiantes de formación docente. En todos los casos su abordaje fue cuantitativo y cualitativo. Cuantitativo desde una perspectiva de conocer cómo en la práctica suceden los acontecimientos descriptos en los marcos normativos y cualitativo desde una perspectiva de construcción de decires de los actores. En cuanto a las técnicas utilizadas, en particular en el eje que se presenta, se utilizó una encuesta semi estructurada, conformada por un cuestionario congruente con el planteamiento del problema. Constó de preguntas cerradas y abiertas, se dividió en tres partes: datos sociodemográficos, formación inicial, formación continua y laboral. Para analizar las preguntas se utilizaron categorías de análisis y en otros casos la técnica de evocaciones jerarquizadas.

Por otro lado, se utilizó análisis documental de las normativas vigentes en cuanto a formación de docentes y prácticas inclusivas en las aulas y se analizaron las programaciones docentes y la bibliografía que se utiliza.

La muestra estuvo conformada por 20 formadores de formadores de diferentes Institutos Superiores de Formación Docente de la Provincia de San Juan, que quisieron participar en la investigación.

## Resultados y conclusiones

Teniendo en cuenta las preguntas y objetivos de la investigación podemos decir que los marcos normativos hacen un claro posicionamiento de un modelo social, el mismo se explicita tanto en la normativa como en el Diseño Jurisdiccional del Profesorado de Educación Primaria. Por su parte, la programación de los formadores de formadores, dejan explicitado su perspectiva de aula heterogénea, pero la misma no se hace evidente en las prácticas aúlicas observadas. En cuanto a las Representaciones Sociales de los formadores de formadores, se puede advertir que, en el Núcleo Central de las mismas, hay una mirada de imposición de la inclusión y no como una forma de ejercer la docencia.

De los decires de los formadores, se infiere una denuncia de carencia de estrategias para afrontar lo heterogéneo, lo que dificulta hacer efectivo lo establecido en la normativa, lo que impactaría en los modos de la práctica docente.

Se advierte el desconocimiento de algunas normativas básicas para el trabajo de inclusión por parte de los docentes, lo que hace más complejo el trabajo en el aula. Las políticas de educación inclusiva, están orientadas al trabajo de los docentes en el aula, no hay una línea de perfeccionamiento para los formadores de formadores, por lo que hace que las prácticas permanezcan, en muchos casos, invisibles.

## Referencias bibliográficas

- Alba Pastor, C. (2012). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*. Recuperado de <https://web.ua.es/es/accesibilidad/documentos/cursos/ice/dua-y-materiales-digitales.pdf>
- Alliaud, A. (2012). Los “nuevos” docentes y la docencia. Cambios y permanencias. *Praxis Educativa*, 5(5), 5-15.
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. et al. (2012). Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Buenos Aires: *Fondo de Cultura Económica*.
- Anijovich, R. et al. (2014). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y Estrategias* (2.ª Ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Begué Lema, A. L. y Bedoya Sierra, M. M. (2010). Instituciones Educativas Inclusivas: aspectos a tener en cuenta para el análisis de resultados del índice de inclusión de Colombia. Recuperado de <https://isonorsupam.files.wordpress.com/2010/11/instituciones-educativas-inclusivas.pdf>
- Consejo Federal de Educación (2016). Resolución CFE N° 311/16 del 15 de diciembre de 2016 *Ministerio de Educación de la Nación Argentina*, Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-311-cfe-58add7585fbc4.pdf>
- Congreso de la Nación Argentina (2006). Ley de Educación Nacional de la República Argentina, N° 26.206. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>



## **Percepción de los estudiantes, según la rama de conocimiento, sobre la importancia del lenguaje inclusivo en diferentes ámbitos universitarios**

**VERDUGO-CASTRO, SONIA**  
**RUEDAS CALETRO, JESÚS**  
**SÁNCHEZ-GÓMEZ, M.<sup>a</sup> CRUZ**

*Universidad de Salamanca (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

En la actualidad, estamos experimentando un continuo desarrollo en materia de igualdad de género con el propósito de reprimir realidades que segmentan a la sociedad según su sexo (Delgado-Álvarez et al., 2012; González & Delgado, 2016). Entre tantos elementos cambiantes, resulta preciso focalizar la atención en el lenguaje, como herramienta social y elemento de interrelaciones continuas (Bejarano, 2013). En base a la idea de Jiménez Rodrigo et al. (2011) entendiendo que el lenguaje ha ido evolucionando con el paso del tiempo y que es un elemento social dinámico, se hace evidente una evolución hacia un lenguaje más inclusivo y no sexista dentro de nuestra cultura. Ya desde el movimiento feminista se viene trabajando en la erradicación del lenguaje sexista que, dentro de una sociedad patriarcal, reproduce y legitima pensamientos y posiciones de carácter androcéntrico (Jiménez Rodrigo et al., 2011) que dificultan el desarrollo igualitario y, sobre todo, el desarrollo de una educación inclusiva. Se puede decir, que el lenguaje sexista como herramienta social dinámica, se transforma paulatinamente conforme se desarrolla la cultura (Ascanio, 2018). Existen iniciativas desde las universidades españolas en las que desarrollan el uso del lenguaje no sexista, como la iniciativa de Vázquez y Santaemilia (2011), que han creado manuales del uso del lenguaje no sexista en la Universitat de València.

De esta manera, en el contexto de la Universidad de Salamanca ha surgido la presente investigación con el objetivo de identificar la percepción que los estudiantes y titulados universitarios tienen sobre las barreras ante el uso del lenguaje no sexista según la rama de conocimiento en cuanto a su formación. Para el alcance del objetivo general se establecen los siguientes objetivos específicos: detectar en qué ramas de conocimiento presentan las personas universitarias una mayor percepción de barreras frente al uso del lenguaje no sexista y comprobar en qué ámbitos, relacionados con la universidad, se observan mayores dificultades para el abordaje del lenguaje no sexista.

Se presenta un estudio empírico de tipo cuantitativo y correlacional, centrado en la siguiente hipótesis: la percepción que los estudiantes y titulados universitarios tienen acerca de las barreras ante el uso del lenguaje sexista muestra diferencias significativas según la rama de conocimiento a la que pertenecen.

## Metodología

Para el estudio se tomó el cuestionario de Jiménez et al. (2010) y se distribuyó mediante Google Forms a estudiantes y titulados universitarios, durante 2019. Se obtuvieron respuestas de 60 personas. Desde un enfoque cuantitativo los datos recogidos de la muestra fueron analizados mediante el paquete estadístico SPSS v.25. En primer lugar, se estudió la distribución de la variable de agrupación utilizada, rama de conocimiento, estudiando las frecuencias. Posteriormente, se estudiaron los estadísticos descriptivos con las variables de contraste, tanto en su total, como de forma segmentada conforme a las categorías de la rama de conocimiento. Las variables de contraste a utilizar fueron los diferentes ámbitos que destacaron en la escala del instrumento de Jiménez Rodrigo et al. (2010) y, por ende, las personas que participan directa, o indirectamente, en el desarrollo académico del estudiante universitario destacando a: docentes, personal administrativo, alumnado, compañeros de trabajo y familiares o amigos. En segundo lugar, se llevó a cabo la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, debido a que los grupos de la variable de agrupación disponían de menos de 30 sujetos. Finalmente, al detectar distribución no normal, se procedió a la realización de la prueba no paramétrica de  $K$  grupos mediante la prueba de  $H$  de Kruskal Wallis.

## Resultados y conclusiones

El estudio que se ha llevado a cabo cuenta con la limitación de una muestra reducida. Sin embargo, ha permitido esbozar una línea perceptiva significativa por parte del alumnado, o titulado, encuestado acerca de las barreras existentes en la universidad en torno del lenguaje no sexista. Una de las conclusiones de la investigación es la no detección de diferencias significativas en la muestra entre la rama de conocimiento y la percepción en cuanto a las barreras percibidas para el uso del lenguaje no sexista. Si bien, no se han detectado diferencias significativas, conforme a las frecuencias, se ha podido detectar en qué ramas de conocimiento se identifican más barreras frente al uso del lenguaje no sexista, siendo las ciencias de la salud y las ciencias sociales las que presentan una mayor percepción, y siendo la rama de ingeniería y arquitectura la que menos. Por último, podemos concluir diciendo que los ámbitos donde más barreras se observan son los relacionados con la familia y la amistad, así como en el alumnado y en la administración y gestión. En líneas de investigación futuras, sería interesante replicar el estudio con una muestra superior.

## Referencias bibliográficas

- Ascanio, A. (2018). El lenguaje sexista y la equidad de género en la comunicación de las y los docentes. *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 23(51), 22-29.
- Bejarano, M. T. (2013). El uso del lenguaje no sexista como herramienta para construir un mundo más igualitario. *Vivat Academia*, 79-89. <https://doi.org/10.15178/va.2013.124.79-89>
- Delgado-Álvarez, M. C., Sánchez Gómez, M. C., y Fernández-Dávila Jara, P. A. (2012). Gender Attributes and Stereotypes Associated with the Cycle of Violence Against Women. *Universitas Psychologica*, 11(3), 769-777.
- González, M. C., y Delgado de Smith, Y. (2016). *Lenguaje no sexista: Una apuesta por la visibilización de las mujeres*. Recuperado de <http://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/197>
- Jiménez Rodrigo, M. L., Román Onsalo, M. L., y Traverso Cortés, J. (2010). *Diagnóstico sobre la sensibilidad hacia el lenguaje no sexista por parte del alumnado universitario*. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/40349>
- Jiménez Rodrigo, M. L., Román Onsalo, M., y Traverso Cortés, J. (2011). Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitario. *Revista de investigación en educación*, 9(2), 174-183.
- Vázquez Herмосilla, M. S., y Santaemilia Ruiz, J. (2011). Las guías de uso no sexista del lenguaje: La situación de la lucha por la igualdad entre mujeres y hombres en la Universitat de València. *Ianua. Revista Philologica Romanica*, 11, 171-186.



## **Currículo y diversidad sociocultural en la formación inicial de profesorado**

**GARCÍA-GONCET, DANIEL**  
**VIGO ARRAZOLA, BEGOÑA**

*Universidad de Zaragoza (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Los Estados se comprometieron en diseñar, financiar y gestionar la educación de masas como parte de un esfuerzo para construir una política nacional unificada, con la que se esperaba que los individuos descubrieran su identificación primaria con la nación (Ramírez y Boli, 2004). En un contexto en el que emergía una cultura política mundial que favorecía la organización de la acción colectiva y la estructura social bajo la forma de estado-nación, la escolarización masiva fue percibida como un medio idóneo para formar miembros de esa sociedad nacional (Boli, 1989). Desde esta perspectiva, se puede afirmar que la escuela y la educación de masas tiene una inquietante función homogenizadora (Santos, 2011).

Sin embargo, actualmente se puede constatar cómo los espacios culturales que antes eran homogéneos y bien delimitados –ya sea de manera “natural” o como efecto de la propia acción de la Escuela–, son cada vez más meras referencias teóricas y se encuentran sometidos a intensos procesos de apertura y mezcla (Cebolla, 2013). Del mismo modo, nuestras sociedades viven inmersas en movimientos que llevan, entre otras cuestiones, a la debilitación de identidades compartidas que anteriormente consiguieron cohesionarlas y generar suficiente sentido de pertenencia (Beck, 2003; Bauman, 2000).

No obstante, podemos constatar que la diversidad en el campo de la educación no surgió como respuesta a unas necesidades formativas de la ciudadanía en un nuevo contexto socioculturalmente diverso y abierto. No fue hasta recientemente que la Escuela comenzó a contemplar e incluir en sus planes educativos la diversidad cultural. Y esto fue, fundamentalmente y en un primer momento, un intento de dar respuesta a marcadas diferencias en el rendimiento académico obtenido por estudiantado de minorías étnicas en países anglosajones (Fyfe, 1993). De este modo, la diversidad sociocultural en el campo de la educación toma fuerza tras la constatación obstinada de que algunas minorías nacionales o étnicas presentaban una mayor propensión al bajo rendimiento, abandono y/o fracaso escolar temprano (Bernstein, 1998; Calero, 2007; Swann Report, 1985). Inicialmente, tanto la apertura del currículum a otras realidades socioculturales ajenas a la de la mayoría como la formación de profesorado ante dicha diversidad perseguían, en primer lugar, hacer sentir al estudiantado perteneciente a dichas minorías parte del sistema educativo y que mejorasen su rendimiento (Modood, 1993).

A fin de superar esta situación y enfrentar el desafío de la diversidad en la Escuela, se hace imprescindible que el ejercicio profesional del profesorado se rijan activa y reflexivamente con principios éticos (Torres, 2009). Para ello, parece oportuno que la formación inicial de profesorado avance en el tratamiento del desafío de la diversidad desde

perspectivas interculturales, reforzando la pertinencia de adoptar un enfoque intercultural más que, simplemente, formar en educación intercultural (Aguado et al., 2008). De esta manera se fortalecería una formación inicial de profesorado que incluya una mirada desde la justicia social (Murillo et al., 2011) y más concretamente, que promueva la justicia curricular (Torres, 2011). En este sentido, procesos investigación-acción (Kemmis, 2008) y la etnografía crítica (Maisuria y Beach, 2017) podrían ser un medio adecuado a implementar por parte del profesorado universitario de las Facultades de Educación.

## Metodología

Basada en métodos etnográficos (Beach, 2017; Hammersley, 2018), la investigación-acción desarrollada se entiende como una forma de co-aprendizaje que posibilita la creación de conocimiento desde un plano de igualdad, beneficiando tanto el conocimiento del equipo investigador como del futuro profesorado participante. Esta metodología posibilita la retroalimentación y el diálogo a lo largo de todo el proceso, contribuyendo al empoderamiento de las y los estudiantes (Vigo-Arrazola, 2019). A partir de relatos de vida (Bertheaux, 2005; Bolívar, 2014) que contienen una experiencia educativa vivida considerada como inclusiva por las y los futuros docentes, se les propuso al alumnado un proceso de investigación-acción con el que indagar sobre la diversidad y la inclusión social desde la Escuela. A lo largo de tres cursos (2016- 2019), unos trescientos estudiantes de la asignatura “Atención a la Diversidad” de la Facultad de Educación han participado en esta investigación en la que han podido construir conocimiento, reorientar su comprensión del mundo y transformar sus experiencias y significados. La estrategia desplegada permite tanto recoger sus intereses y voces (McLaren, P. 1984) dentro del proceso de formación inicial de profesorado, como vivenciar una experiencia educativa alineada con la justicia curricular.

## Resultados y conclusiones

Esta investigación permitió identificar algunas acciones tendentes a posibilitar que el futuro profesorado pudiese responder adecuadamente a la diversidad que encontrará en sus aulas desde una perspectiva inclusiva. Por un lado, se constata la fecundidad del diálogo en torno al conocimiento científico a partir de las experiencias identificadas como inclusivas por parte de las y los estudiantes. Este diálogo supuso, en primer lugar, reconocer las voces del alumnado realizando una apertura del currículo, al tiempo que las distintas aportaciones se enriquecieron con el conocimiento científico existente por medio de las aportaciones realizadas por el profesorado universitario involucrado. Por otro lado, se impulsaron procesos de deconstrucción y reconstrucción del conocimiento a lo largo de toda la investigación-acción, procesos en los que se confrontaba el discurso teórico y la experiencia práctica identificada; del mismo modo que se invitaba a planificar y desarrollar prácticas inclusivas a partir del conocimiento científico tratado, y elaborar teorizaciones incipientes a partir de las prácticas conocidas. Todo el proceso ha permitido desarrollar la conciencia crítica del futuro profesorado, acercándolo a la noción de justicia curricular vivencial y reflexivamente.

## Referencias bibliográficas

- Aguado Odina, T., Gil-Jaurena, I., y Mata Benito, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19, 275-292.
- Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Beach, D. (2017). Whose justice is this! Capitalism, class and education, justice and inclusion in the Nordic countries: race, space and class history. *Educational Review*, 69(5), 620-637. doi: 10.1080/00131911.2017.1288609
- Beck, U., y Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata-Fundación Paideia.

- Berteaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Boli, J. (1989). *New Citizens for a New Society: The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden*. Oxford: Pergamon Books.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 711-734.
- Calero, J. (2007). *Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español*. Madrid: MEC-Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Cebolla Boado, H. (2013). Sobre la desventaja educativa de la población inmigrante: ¿es útil la educación en la diversidad? En R. Zapata-Barrero y G. Pinyol Jimenez (Eds.), *Manual para el diseño de políticas interculturales*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Fyfe, A. (1993). *Education for cultural diversity: a challenge for a new era*. London: Routledge.
- Hammersley, M. (2018). What is ethnography? Can it survive? Should it? *Ethnography and Education*, 13(1), 1-17. doi: 10.1080/17457823.2017.1298458
- Kemmis, S. (2008). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Maisuria, A., y Beach, D. (2017). *Ethnography and Education. Oxford Research Encyclopedia*. Oxford, Chicago and New York: Oxford University Press.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas*. México: Siglo XXI editores.
- Moodod, T. (1993). "The number of ethnic minority students in British higher education: some grounds for optimism." *Oxford Review of Education*, 19, 167-182.
- Murillo, F. J., y Hernández, R. (2011). Hacia un Concepto de Justicia Social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Ramírez, F. O., y Boli, J. (2004). La construcción política de la escolarización de masas: sus orígenes europeos e institucionalización mundial. En M. Fernandez Enguita (Ed.), *Sociología de la educación* (pp. 297-314). Barcelona: Ariel.
- Santos, M. A. (2011). Equidad, diversidad e inclusión. En J. Navarro Barba (Coord). *Diversidad, calidad y equidad educativas*. Murcia: Región de Murcia.
- Swann Report (1985). *Education for All. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups*. London: Her Majesty's Stationery Office 1985.
- Torres, J. (2009). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular: el caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Vigo Arrazola, B., Dieste Gracia, B., y García Goncet, D. (2019). Formación de profesorado en y para la justicia social. Una investigación etnográfica. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(4), 88-107.



# Fortalezas para la inclusión: Aprendiendo con maestros y maestras de Educación Infantil

OROZCO, INMACULADA

*Universidad de Sevilla (España)*

## Descripción general de la/s preguntas de investigación y objetivos

Esta comunicación está enmarcada en una investigación más amplia, en concreto en un proyecto de tesis doctoral que estudia qué, cómo y por qué el profesorado de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad desarrolla una pedagogía inclusiva. Se trata de un enfoque alternativo que se centra en el profesional como agente que puede evitar la exclusión de determinados escolares en las aulas ordinarias y promover la presencia, la participación y el éxito de cada persona, sin excepción (Florian, 2014). En esta ocasión, se pretende exponer cuáles son las fortalezas que docentes de Educación Infantil creen que tienen para la inclusión de todo su alumnado.

## Metodología

En la fase extensiva de la investigación, se ha empleado un proceso de inducción haciendo uso de la metodología de estudios multicasos (Stake, 2006), con un diseño cualitativo. Para seleccionar a los participantes se han llevado a cabo diferentes encuentros con asesores de Centros del Profesorado (CEP) de la provincia de Sevilla de Educación Infantil, quienes facilitaron contactos de docentes que estaban desarrollando actualmente una pedagogía inclusiva en esta etapa.

Asimismo, se recurrió a la técnica de muestreo de “bola de nieve” (Cohen, Manion, y Morrison, 2000), para contactar con colegas recomendados por los participantes iniciales. En total fueron 25 docentes del segundo ciclo de infantil (3-6 años) pertenecientes a dieciséis centros de Educación Infantil y Primaria y dos Escuelas de Educación Infantil. De estos profesionales, 22 fueron maestras y 3 maestros con una edad media de 42,08 años.

Para la investigación se elaboró un guion de entrevista semiestructurada y en profundidad. Cada entrevista fue devuelta a su participante, negociada y transcrita. Por último, el análisis de los datos se llevó a cabo mediante un sistema de categorías y códigos inductivo (Miles y Huberman, 1994) y el manejo de los mismos con el software MAXQDA Analytics Pro 2020.

## Resultados y conclusiones

Las fortalezas docentes que sobresalieron fueron múltiples y se vinculaban con la experiencia, la sensibilidad, los derechos humanos y la justicia social, la formación y la reflexión de la praxis.

Una gran parte de los participantes narraron que la experiencia que tenían les había ayudado a convivir con la diversidad con naturalidad y entender que no podemos hablar de educación si todas las personas no se educan y aprenden juntas.

Otros docentes resaltaron la sensibilidad que les hacía empáticos para repensar el currículum y ofrecer un amplio abanico de oportunidades y recursos que respetaran los tiempos de la infancia, así como la variedad de formas de expresión, representación e implicación que son propias de cada niño y niña.

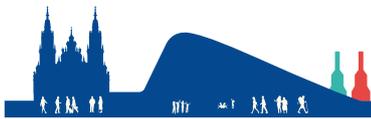
Algunos aludieron a la justicia social y afirmaron que su fortaleza no se trataba de una habilidad propia, sino que atender a la diversidad era una cuestión de derechos y que no podían violarse ni cuestionarse.

Otra pequeña parte manifestó la necesidad de formarse permanentemente junto a otros colegas para seguir repensando su quehacer docente, compartir experiencias de aprendizaje e incertidumbres, así como mejorar la práctica.

En definitiva, estas narrativas pueden ayudar a construir escuelas más humanas y sensibles con las diferencias.

## **Referencias bibliográficas**

- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education* 29(3), 286-294. doi: 10.1080/08856257.2014.933551
- Miles, M., y Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, C.A.: Sage Publications
- Stake, R. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York: The Guilford.



## **Educación a distancia: Aportes para la inclusión educativa y social en educación superior**

**GIMÉNEZ, SALVADORA**  
**ALARCÓN VILLALOBOS, YVONNE**

*Universidad de la Integración de las Américas (Paraguay)*

### **Descripción general de la/s preguntas de investigación y objetivos**

En este trabajo teórico se pretende analizar cuáles son los aportes de la Educación a Distancia (EaD) respecto a la inclusión educativa y social en Educación Superior, así como su relación con las nuevas tecnologías y describir qué avances tiene la inclusión en la Educación Superior en Paraguay a la luz de la agenda mundial.

La inclusión hace referencia a un proceso sistemático de mejora e innovación educativa que permitan dar respuesta a aquellos alumnos más vulnerables a la exclusión o la marginación, detectando y eliminando las barreras que limitan dicho proceso (Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

Bualar (2018) menciona que el entorno físico no amigable del campus universitario, la falta de comprensión de los docentes, y las inconsistencias de las políticas de inclusión, limitan sus oportunidades de aprendizaje.

El modelo de EaD proporciona mejores respuestas inclusivas sobre todo a estudiantes con discapacidad (Borregón y Giménez, 2017), innovando con la incorporación de mejores tecnologías disponibles para responder a las necesidades educativas y contextuales surgidas en cada época con los recursos tecnológicos del momento, y este trabajo tiene el objetivo de analizar sus aportes respecto a la inclusión educativa y social en Educación Superior, así como relacionarla con las nuevas tecnologías y describir los avances de la inclusión en la Educación Superior en Paraguay a la luz de la agenda mundial.

En el Paraguay, la EaD o semipresencial está reglamentada por el Consejo Nacional de Educación Superior, pero aún no cuenta con criterios de calidad establecidos por la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES), como las carreras y programas presenciales, sin embargo, promueve la inclusión educativa a través de diversos dispositivos y software que están disponibles en la actualidad a partir de avances científicos y tecnológicos, tales como la inteligencia artificial, el bigdata, la robótica, aplicaciones inteligentes, entre otros, y se complementa con el Plan de Desarrollo Paraguay 2030, porque sus 3 ejes estratégicos convergen en una línea transversal llamada “Igualdad de oportunidades”, que pretende afianzar la inclusión social.

Esta alternativa presenta un alto impacto social favoreciendo el acceso a grupos vulnerables a posibilidades de formación a distancia, con igualdad de oportunidades, incrementando así la probabilidad de obtener un puesto laboral acorde a sus capacidades.

## Metodología

Este estudio se basa en análisis documental, con enfoque cualitativo; su importancia radica en que además de construir el marco referencial teórico, es necesario conocer aspectos históricos, contextuales, normativos, organizacionales, y utilizar procedimientos tales como análisis, síntesis, deducción, inducción, interpretación, etc. (Campoy, 2019). Se analiza tanto la variable de la Educación a Distancia como la inclusión educativa y social, sistematizando sus aportes.

La inclusión de los estudiantes se viene trabajando a nivel mundial en todos los niveles del sistema educativo, con mayor énfasis y presupuesto en Educación obligatoria, que en Paraguay corresponde a los niveles de Educación Inicial, Escolar Básica y Media, no así con tanta amplitud en la Educación Superior, y merecen la debida atención de parte de las instituciones, para su acceso, permanencia, egreso y titulación.

Al promulgarse la Ley 5136/13 de Educación inclusiva, se tomó mayor conciencia de la necesidad de avanzar en la implementación de acciones específicas que tiendan a la concreción de la inclusión de los estudiantes en todos los niveles del sistema educativo, siendo un derecho de todas las personas, y en particular para los estudiantes con discapacidad, donde las instituciones deben proporcionarles las condiciones adecuadas para el mejor aprovechamiento de su formación profesional.

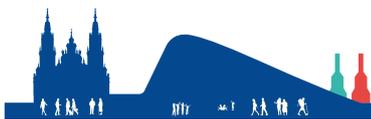
## Conclusiones

La implementación de nuevas tecnologías en la EaD ha contribuido significativamente a consolidar la inclusión, además de aportar mayor calidad de vida en las personas con discapacidad tanto en su vida diaria como en su desarrollo profesional, destacando el avance significativo que brindan los estándares de calidad establecidos por la ANEAES en las carreras presenciales a nivel nacional, así como las últimas orientaciones emanadas de la III Conferencia Regional de Educación Superior respecto a la temática, y los objetivos de desarrollo sostenible 2030 a nivel mundial.

El Ministerio de Educación y Ciencias ha realizado cursos de especialización sobre inclusión, dirigida a docentes, para proporcionar educación pertinente y de calidad. Sin embargo, sigue siendo un gran reto concretar la real inclusión, con docentes que se atreven a realizar los cambios necesarios en el entorno de aprendizaje de los estudiantes, con una innovación constante, pero sumadas a las políticas públicas que apunten a la igualdad de oportunidades entre todos los ciudadanos.

## Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (2018). *Modelo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Mecanismo de Evaluación y Acreditación de Carreras de Grado. Guía de Autoevaluación*. Asunción: ANEAES.
- Borregón, S., y Giménez, S. (2017). *Inclusión y sistema educativo. Orientaciones Prácticas*. Madrid: CEPE.
- Bualar, T. (2018). Barriers to inclusive higher education in Thailand: voices of blind students. *Asia Pacific Education Review*, 19(4), 469-477.
- Campoy, T. (2019). *Metodología de la investigación científica. Manual para la elaboración de tesis y trabajos de investigación*. Asunción: Marben.
- Congreso de la Nación Paraguaya (2013). *Ley 5136 De Educación Inclusiva*. Asunción: Congreso de la Nación Paraguaya.
- Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior-CRES (2018). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Ministerio de Educación y Cultura (2010) *Política de incorporación de TIC al Sistema Educativo Paraguayo*. Asunción: Centro de Investigación e Innovación Educativa.
- Paes de Barros, R., Ferreira, F., Molinas, J., y Saavedra, J. (2008) *Midiendo la Desigualdad de Oportunidades en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial.
- Salazar, J. (2016). Big data en la educación. *Revista Digital Universitaria*, 17(1). Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.17/num1/art06/#>
- Secretaría Técnica de Planificación (2014). *Plan Nacional de Desarrollo Paraguay 2030*. Asunción: STP.



## Educación en espacios sociales transnacionales

**MANCILA, IULIA**  
**SOLER GARCÍA, CATERÍ**

*Universidad de Málaga (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Hace más de tres décadas que España se convirtió en país receptor de inmigrantes y su presencia ha supuesto un cambio en todas las esferas de la sociedad receptora, modificando la composición sociodemográfica y cultural de sus miembros, las estructuras y las funciones de las instituciones. Este fenómeno ha abierto de manera profusa temas de debate acerca de las relaciones y normas de convivencia, la diversidad sociocultural y la cohesión social, las políticas de extranjería y de gestión de la inmigración o la escolaridad de los niños y niñas inmigrantes entre otros.

Asimismo, uno de los temas que (pre)ocupa cada vez más a los agentes políticos, los medios, investigadores y especialistas de distintas disciplinas y otros foros es la de los descendientes de las familias inmigrantes, o las llamadas “segunda generación” por su situación única, su relación con los procesos de inclusión- exclusión socio- educativa, sus sentimientos identitarios, sus aspiraciones y proyectos de futuro.

No obstante, debido a que nos referimos a un segmento de la población joven, en crecimiento, resulta bastante complicado estudiar y conocer sus características, o los problemas que les pueden afectar. Además, hay una escasa presencia de investigaciones que estudien de manera holística y en profundidad sus experiencias vitales diarias en diferentes contextos, tiempos y “espacios sociales transnacionales” (Levitt y Glick, 2004) sus trayectorias, sus dificultades, retos, sus luchas, así como sus esperanzas, expectativas y proyectos de futuro.

En este sentido, este trabajo contribuye a los debates actuales sobre la experiencia de diversos alumnos y alumnas en las escuelas y fuera de ellas enfatizando la importancia de comprender los procesos de negociación de la identidad, las experiencias vitales en espacios culturales transnacionales presentando evidencias empíricas de un estudio cualitativo más amplio que se centra en la reconstrucción de la historia de vida de una joven de origen chino y su familia en España. En concreto, analizaremos el testimonio de nuestra protagonista y sus hermanos/as en tanto sentirse “chinos”, pero diferentes de sus padres chinos, a la vez que sentirse “españoles”, pero diferentes de los coetáneos españoles, en la intersección de los sentimientos de pertenencia y los vínculos afectivos que han desarrollado tanto hacia la comunidad china, como a la sociedad española.

Al observar de cerca, analizar y comprender el caso que presentamos, nos apoyamos en la literatura multicultural desde una perspectiva crítica (Nieto, 1999; Nieto y Bode, 2008) y la perspectiva transnacional (Haller y Landolt, 2005; Fraser y Honnet, 2006) por los elementos de reflexión y análisis novedosos que cruzan las fronteras del alcance del conocimiento disciplinar relacionado con el estudio de las migraciones.

## Metodología

Se ha optado por la perspectiva biográfica ya que, tal como nos expone Piastro en Santamaría (2008, p. 29) “ahí donde los estudios holísticos no alcanzan a llegar, aparecen como necesarias las historias de vida, la singularidad de los procesos que den cuenta de las representaciones de lo real, lo imaginario y lo simbólico”.

La protagonista del estudio es una joven de origen chino nacida en España, de 22 años de edad en el momento del trabajo de campo, así como otros miembros de su familia, amigos, miembros de la comunidad china en Andalucía y profesionales de la educación que trabajan con hijos e hijas de padres inmigrantes en Andalucía.

En este estudio se han empleado una gran variedad de instrumentos de recogida de información además de las entrevistas biográficas con la protagonista como las entrevistas semi-estructuradas con diferentes informantes, las observaciones en espacios/momentos de interés para la investigación, el análisis de documentos y datos secundarios y de varios artefactos para que nos arrojen luz la construcción de la identidad en campos sociales étnicos y transculturales (Roberts, 2002).

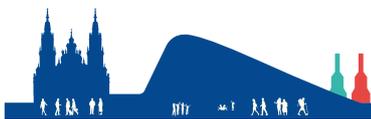
## Resultados y conclusiones

La importancia de los hallazgos de este pequeño estudio de caso radica en el hecho de proporcionar una explicación de primera mano y una comprensión profunda de los complejos mecanismos y las interrelaciones entre los factores que afectaron sus experiencias de aprendizaje en la escuela, su negociación de identidad y su sentido de pertenencia.

Entre las implicaciones más importante de nuestro estudio mencionamos la posibilidad de construir conocimiento en la escuela a través de proyectos educativos basada en las historias y las voces de los estudiantes, más que en el estereotipos o imágenes preconcebidos, así como en transformar las escuelas en comunidades de aprendizaje y convivencia teniendo como punto de partida la experiencia vivida de los propios alumnos y alumnas en relación a las prácticas transnacionales y/o de inclusión.

## Referencias bibliográficas

- Fraser, N., y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o Reconocimiento?* Madrid: Morata.
- Haller, W., y Landolt, P. (2005). The transnational dimensions of identity formation: Adult children of immigrants in Miami. *Ethnic and Racial Studies*, 28(6), 1182-1214.
- Levitt, P., y Glick Schiller, N. (2004). Conceptualizing Simultaneity: A Transnational Social Field Perspective on Society. *International Migration Review*, 38(3), 1002-1039.
- Nieto, S. (1999). Critical multicultural education and students' perspective. En S. May (Ed.), *Critical Multiculturalism* (pp. 121-215). London: Falmer.
- Nieto, S., y Bode, P. (2008). *Affirming Diversity. The socio-political context of multicultural education* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Roberts, B. (2002). *Biographical Research*. GB: Open University Press.
- Santamaría, E., et al. (2008). (Ed.). *Retos epistemológicos de las migraciones transnacionales*. Barcelona: Anthropos Editorial.



## **Nuevos retos, nuevas respuestas educativas. Una experiencia de ApS en el grado de educación social**

**LONGUEIRA MATOS, SILVANA**  
**MARIÑO FERNÁNDEZ, RAQUEL**

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### **Contextualización**

Hoy en día Internet es el elemento nuclear de la infraestructura de la sociedad de la información y el conocimiento, que se ha convertido en sí en una poderosa y efervescente herramienta con enormes posibilidades educativas (Herrera, 2009; Sevillano, 2008). Las tecnologías de la información y las comunicaciones están generando una verdadera transformación, que cuestiona y demanda un cambio profundo en las estructuras sobre las que se asienta el actual modelo educativo, productivo, social y laboral. A las instituciones socioeducativas nos toca asumir nuevas formas de entender, gestionar y abordar las necesidades que la sociedad demanda y, por consiguiente, ofrecer y diseñar nuevas herramientas para gestionar con mayor eficacia esa información y conocimiento.

En el ámbito universitario hemos querido dar respuesta a esta nueva forma de entender la formación y educación de nuestro alumnado, implementando proyectos educativos bajo la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS) y la colaboración de entidades sociales que trabajan por y para la defensa de los derechos humanos. En este trabajo presentamos la experiencia educativa surgida en colaboración con una ONGD *Ecos do Sur* que desarrolla una de sus actividades en el activismo digital contra el odio y la desinformación. Para ello hemos diseñado una intervención con 5 alumnas del tercer curso del Grado de Educación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación, en la Universidad de Santiago de Compostela. Tal y como se recoge en su página oficial, *Ecos do Sur* es una ONG que forma parte de un movimiento ciudadano abierto, aconfesional y diverso, que trabajan por, con y para las personas, compartiendo, difundiendo y enriqueciendo un fuerte compromiso social hacia la consecución de la integración y participación de colectivos vulnerables o en riesgo de exclusión social.

### **Descripción de la experiencia**

*Ecos do Sur* trabaja bajo los principios de igualdad de oportunidades y mejora de las condiciones de vida de los colectivos y países con menos posibilidades de desarrollo. También por su papel activo en la transformación social, el desarrollo sostenible y la equidad, así como la eficiencia e innovación que presentan sus acciones en red de inclusión y cooperación. En concreto nuestro alumnado de ApS se integra y participa en el desarrollo de uno de sus proyectos más destacado: “CibeRespect”. Esta iniciativa gestiona diferentes actuaciones contra el racismo a nivel discursivo y en las Redes Sociales. Para ello fomentan y ofrecen diferentes recursos, medios y acciones que motivan,

capacitan y respaldan a los futuros y futuras ciberactivistas, y desde un plano preventivo que les permita anticiparse a la aparición del discurso racista.

En el plano educativo, y a través de nuestras materias docentes, disponemos de un curso académico completo para poder formar al alumnado, diseñar el proyecto, integrarlo en los contenidos curriculares de la materia y sus requerimientos evaluativos y, finalmente, implementarlo dentro de los tiempos académicos. Todas las entidades externas que colaboran en la experiencia asumen parte de la formación inicial (adaptada y específica a los requerimientos de su proyecto) y garantizan la supervisión y el acompañamiento de nuestro alumnado en sus entidades. La organización temporal tradicional de las materias solo se rompe para poder adelantar algún contenido específico en alguna de las materias, para poner en contacto a las entidades con el alumnado, así como para realizar las sesiones de evaluación continua y seguimiento desde el inicio del proyecto hasta su finalización en el curso académico. Como docentes que impartimos las materias, nuestras funciones también se extienden a las labores de coordinación, toma de contacto con las entidades y sus diferentes agentes profesionales, y la elaboración de diversos informes y documentos para recoger las evidencias formativas y profesionalizantes.

En cuanto a las actividades realizadas por el grupo de alumnas en el caso específico descrito, su creatividad y su compromiso social han sido sus referentes clave a la hora de generar el proyecto. El resultado ha derivado en talleres formativos en diferentes espacios educativos formales (IES) y no formales.

## Conclusiones

Para mejorar nuestra tarea docente es necesario ofrecer nuevos planteamientos pedagógicos que permitan formar a agentes con criterio en la compleja sociedad de la información y del conocimiento. En este contexto, necesitamos generar nuevos recursos, materiales, contenidos, herramientas y servicios para que las comunidades socioeducativas puedan, en su conjunto, enseñar y aprender conocimientos en y a través de la Red (Area y Sanabria, 2014). La metodología de ApS es un recurso que facilita estas oportunidades.

Una vez finalizada la experiencia el alumnado muestra una elevada satisfacción con las experiencias vividas y la metodología de trabajo. No obstante, se achaca la falta de acomodo real de los tiempos académicos con los tiempos profesionales de la ONGD, lo que sin duda supone una complejidad añadida a la gestión académica y rendimiento en las materias.

Por último, cabe destacar una mejora en la forma de adquirir aprendizajes, así como en la posibilidad de operativizarlos en contextos reales.

## Referencias bibliográficas

- Area, M., y Sanabria, A. L. (2014). Opiniones, expectativas y valoraciones del profesorado participante en el Programa Escuela 2.0 en España. *Educar*, 50(1), 15-39. Recuperado de <http://educar.uab.cat/article/view/v50-n1-area-sanabria/pdf-es>
- Herrera, C. (2009). Las paradojas de la sociedad del conocimiento: las TIC y el profesorado. *Enseñanza & Teaching*, 27, 133-155. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Sevillano, M. L. (2008). Sociedad de la información-sociedad del conocimiento: relaciones y convergencia. En M. L. Sevillano (Coord.), *Nuevas tecnologías en educación social* (pp. 1-27). Madrid: McGraw-Hill-Interamericana.



## Educación para el desarrollo y la ciudadanía global a través de los materiales didácticos

LONGUEIRA MATOS, SILVANA  
VALLADARES DE VERA, TAMARA

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

En el crecimiento de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG) en España ha tenido un peso fundamental la sociedad civil, a través de las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD) y su necesidad y compromiso de ampliar el impacto y el alcance de sus actuaciones y de sus campañas de sensibilización. Los programas de EDCG han ido creciendo progresivamente hasta configurar departamentos específicos y programas complejos de intervención en el ámbito formal y no formal. Este trabajo ha producido desde sus inicios diferentes propuestas de intervención editadas en diferentes formatos.

Este trabajo analiza los principales materiales diseñados por cuatro Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD) con una trayectoria reconocida en el territorio español y una amplia producción e implicación en la edición de propuestas educativas: Oxfam Intermon, Alboan, InteRed y Entreculturas.

La propuesta es una síntesis de la primera actividad desarrollada por el Grupo de Investigación *Terceira Xeración* de la USC en el marco del proyecto *Por una educación transformadora y para la ciudadanía global comprometida con el cumplimiento de los ODS* liderado por las ONGD mencionadas y financiado por la AECID en la convocatoria de 2018.

El objetivo es conocer cuál ha sido la evolución de los materiales elaborados por las entidades en los últimos años desde el punto de vista pedagógico. Además, esta actividad supone generar conocimiento que facilita el desarrollo del resto del proyecto.

### Metodología

Se ha trabajado a partir de los principios de análisis de los materiales seleccionados teniendo en cuenta metodología cuantitativa y, sobre todo, cualitativa. Se ha generado una secuencia basada en la selección de los materiales, la elaboración de indicadores de análisis, la aplicación de las matrices de indicadores y el análisis de resultados.

El análisis se ha basado en 56 materiales heterogéneos en su estructura, dimensiones, formato y público objetivo, lo que ha supuesto un gran esfuerzo en la generación de indicadores comunes que orientasen el trabajo de análisis desde el conocimiento de la educación.

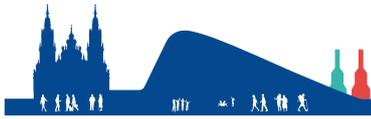
## Conclusiones

Aunque las conclusiones del examen son mucho más extensas, cabe destacar:

- La evidencia de compromiso por parte de cada entidad con el derecho a la educación.
- El incremento de esfuerzos y recursos, así como de compromiso de ambas instituciones hacia la EDCG desde un punto de vista cronológico.
- Vinculación de la EDCG con otras formas de intervención pedagógica como el voluntariado o la incidencia política, así como otras formas de educación no formal e informal.
- El papel relevante a la intervención en centros educativo.
- Se reitera la función transformadora de la educación a la ECG.

## Referencias bibliográficas

- Boni, A., y López, E. (2015). *Herramientas para planificar y evaluar prácticas para una ciudadanía global*. Oxfam Intermon. Recuperado de <https://www.kaidara.org/recursos/herramientas-para-planificar-y-evaluar-practicas-para-una-ciudadania-global/>
- Longueira, S., Rodríguez, A., y Touriñán, J. M. (2019). Valores educativos comunes y específicos: análisis descriptivo de su integración pedagógica en las materias escolares a partir de la percepción de los docentes sobre su actividad. *Revista REDIPE*, 8(6), 23-49. Recuperado de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/755>
- Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global. (2018). *Centros Educativos Transformadores: rasgos y propuestas para avanzar*. AECID, Alboan, Entreculturas, InteRed y OXFAM Intermon. Recuperado de <https://www.intered.org/es/recursos/centros-educativos-transformadores-rasgos-y-propuestas-para-avanzar>
- Ortega, S. (2016). *Análisis de manuales escolares de educación para la ciudadanía y los derechos humanos de educación secundaria obligatoria en clave de educación para el desarrollo*. Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid.
- Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.



# Las mujeres refugiadas en Europa. Qué variables sociodemográficas explican la integración<sup>1</sup>

NÚÑEZ-GARCÍA, JESICA  
LORENZO MOLEDO, MAR

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

El Parlamento Europeo fue el primer organismo internacional, en su Resolución del 13 de abril de 1984, en reconocer la necesidad de reinterpretar la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados (1951) desde una perspectiva femenina (Comisión Europea, 2016). Así pues, las acciones dirigidas a mujeres y niñas deben guiarse en virtud del derecho internacional (Consejo de Europa, 2018). Son muchos los Estados miembros de la Unión Europea que han desarrollado normas de integración siguiendo criterios de género, siendo su eficacia desigual y parcial (Bloch, Galvin, y Harrell-Bond, 2000). Centrándonos en la población refugiada por sexo, la proporción de mujeres y niñas representa el 48% del total (ACNUR, 2019). Estas mujeres abandonan su país entre unas circunstancias de mayor vulnerabilidad, siendo la violencia de género, unos de los factores que explican su toma de decisiones (Comisión Europea, 2016; Kofman y Sales, 1998). Esta situación refleja la necesidad de un análisis de género, señalando que las mujeres poseen más responsabilidades en la integración familiar y son más proclives a experimentar desigualdades sociales y estructurales en sus países de origen y en el proceso migratorio (Anthias y Pajnik, 2014). Las mujeres refugiadas se enfrentan a más barreras al intentar acceder al sistema sanitario, al empleo y a formación en el idioma de la comunidad de acogida (Phillimore, 2011; Dumper, 2002). Esta dimensión de género, descuidada en las políticas y prácticas de integración, es fundamental para explicar el proceso de integración de las personas refugiadas en las comunidades receptoras (Ager y Strang, 2008; Cheung y Phillimore, 2017). Concretamente, nuestro objetivo en este trabajo es identificar qué variables sociodemográficas inciden en la integración de las mujeres refugiadas en Europa.

## Metodología

Para alcanzar este objetivo optamos por una metodología mixta en la que hemos empleado tanto instrumentos cuantitativos como cualitativos. Así, por un lado, trabajamos con una muestra de 150 mujeres refugiadas o solicitantes de asilo que han cubierto el cuestionario CIFRE que incluye 31 preguntas sociodemográficas y 5 escalas de integración en formato tipo Likert; y por otro, indagamos en sus proyectos migratorios a partir de 25 preguntas, agrupadas en tres bloques, que conforman las Historias de Vida de cinco de ellas.

<sup>1</sup> Este trabajo se deriva del Proyecto UNINTEGRA (*University leading full and stepwise approach to the integration of refugees*) cofinanciado por el Fondo de Asilo, Migración e Integración de la Comisión Europea. <https://unintegra.usc.es/>

Concretamente, en este trabajo nos centraremos en analizar, en primer lugar, la escala “Vida en el País de Acogida” formada por cinco factores: derechos como ciudadano/a (5 ítems), identificación como ciudadano/a (4 ítems), acceso al empleo (3 ítems), confianza en las políticas públicas (2 ítems) y lazos sociales en la comunidad (2 ítems). Este análisis se acompañará del estudio del último de los bloques de la Historia de Vida focalizado en la vida en el país de acogida (9 preguntas).

Para el análisis de los datos y de la información hemos empleado el paquete estadístico IBM-SPSS versión 24 y el software cualitativo NVivo.

## Resultados y conclusiones

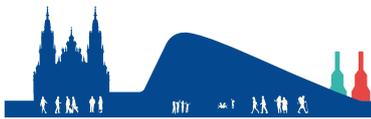
Lo que se deriva de nuestros datos, de forma global, es que les gustaría ser ciudadanas del país en el que viven, pero actualmente no se ven a sí mismas como tales. Mantienen lazos con la comunidad y confían en las políticas sociales. Por el contrario, consideran que en el ámbito laboral no se les trata como a sus vecinos/as autóctonos/as.

Sin embargo, estos datos necesitan ser matizados en base a variables biográficas (edad, estado civil, nivel de estudios, conocimiento de idiomas), migratorias (país de origen, tiempo de residencia en España), familiares (tipo de hogar, vivienda) o económico- laborales (actividad laboral, situación económica, ayuda de organismos e instituciones).

En todo caso, podemos concluir que el proyecto de vida de estas mujeres parece estar claro pero el recorrido no acaba más que empezar.

## Referencias bibliográficas

- ACNUR. (2019). *Tendencias globales desplazamiento forzado en 2018*. Ginebra: Autor.
- Ager, A., y Strang, A. (2008). Understanding Integration: A Conceptual Framework. *Journal of Refugee Studies*, 21(2), 166-191.
- Anthias, F., y Pajnik, M. (Eds.). (2014). *Contesting integration and engendering migration*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Bloch, A., Galvin, T., y Harrell-Bond, B. (2000). Refugee Women in Europe: Some Aspects of the Legal and Policy Dimensions. *International Migration*, 38(2), 169-190. doi: 10.1111/1468-2435.00106.
- Cheung S. Y. y Phillimore, J. (2017). Gender and Refugee Integration: a Quantitative Analysis of Integration and Social Policy Outcomes. *Journal of Social Policy*, 46(2), 211-230.
- Comisión Europea. (2016). *Propuesta de resolución de parlamento europeo sobre la situación de las mujeres refugiadas y solicitantes de asilo en la UE*. Recuperado de [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2016-0024\\_ES.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2016-0024_ES.html)
- Consejo de Europa. (2018). *Protecting the rights of migrant, refugee and asylum-seeking women and girls*. Recuperado de <https://rm.coe.int/prems-089319-gbr-2573-protecting-the-rights-of-migrant-refugee-and-asy/168096608a>
- Dumper, H. (2002). *Is it Safe Here? Refugee Women's Experiences in the UK*. Londres: Refugee Action.
- Kofman, E. y Sales, R. (1998). Migrant Women and Exclusion in Europe. *European Journal of Women's Studies*, 5, 381-398.
- Phillimore, J. (2011). Approaches to welfare provision in the age of super-diversity: the example of health provision in Britain's most diverse city. *Critical Social Policy*, 31(1), 5-29.



## **Transformación en torno al apoyo para una escuela inclusiva y justa en futuros docentes**

**VIGO-ARRAZOLA, MARÍA BEGOÑA**

**BLASCO SERRANO, ANA CRISTINA**

**DIESTE GRACIA, BELÉN**

*Universidad de Zaragoza (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

En un contexto neoliberal de políticas de mercado que destaca la inclusión como un aspecto clave en una educación de calidad y a la vez presenta contradicciones en términos de participación, justicia y equidad, se estima la necesidad de clarificar el sentido y significado del apoyo en una escuela inclusiva. En esta comunicación, se toma como referencia el sentido de la formación de futuros docentes para el apoyo en una escuela inclusiva desde una perspectiva crítica.

El discurso de la actual legislación en las distintas Comunidades de España destaca, de una parte, la educación inclusiva y, de otra, las adaptaciones y las medidas extraordinarias para determinado alumnado. En ese sentido, las administraciones educativas refuerzan un modelo de apoyo focalizado en la figura de los docentes especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT), en Atención a la Diversidad, o en Audición y Lenguaje (AL) (Torres-González y Colmenero-Ruiz, 2008). Sin embargo, diferentes análisis y estudios en nuestro país (Forteza y Moreno, 2013) y en el marco internacional (Dovemarck y Beach, 2015) han mostrado las limitaciones y el riesgo de exclusión al que conducen las medidas y actuaciones compensatorias de apoyo centradas en las dificultades. En ese sentido, la formación inicial de profesorado constituye una oportunidad de transformación y cambio hacia un modelo de apoyo centrado en las necesidades de la escuela y el contexto en el que se encuentra.

La investigación en la formación inicial se presenta como una oportunidad para empoderar al futuro profesorado (Beach, 2019; Vigo-Arrazola, Dieste-Gracia, y García-Goncet, 2019) que podría contribuir a reconstruir las orientaciones que surgen de las prácticas de los y de las docentes. Se considera como una herramienta fundamental para atender a las necesidades de una escuela que cambia continuamente. En ese sentido interesa conocer ¿Cuáles son las experiencias de los futuros y las futuras docentes desde la acción y la reflexión sobre cómo y por qué funciona el apoyo para una escuela justa a partir de su implicación en un proceso de investigación?

El propósito del estudio que se presenta es explorar cuáles son los saberes de los futuros maestros sobre las prácticas y significados del apoyo para una educación inclusiva. El objetivo del estudio que se presenta es identificar cuáles son los cambios en las representaciones y las experiencias de los futuros y futuras docentes para el apoyo en una escuela inclusiva durante el proceso de enseñanza e investigación en el aula universitaria.

## Metodología

Esta investigación se enmarca en un proyecto etnográfico más amplio, llevado a cabo en la Universidad de Zaragoza, entre 2016 y 2019. El presente estudio es llevado a cabo con cuatro profesoras y 180 estudiantes. Las asignaturas implicadas son 'Innovación en la escuela inclusiva' (4.º curso) en las menciones de Pedagogía Terapéutica, del Grado en Educación Primaria, y de Atención a la Diversidad del Grado en Educación Infantil, 'La escuela de Educación Infantil' (3.º curso) del Grado en Educación Primaria en la Universidad de Zaragoza.

La etnografía se utiliza como forma de investigación educativa que enfatiza la importancia de estudiar de forma directa lo que los estudiantes hacen y dicen en contextos particulares (Hammersley, 2018). Más específicamente, se considera la etnografía crítica de la educación (Maisuria y Beach, 2017). Relatos de vida (Denzin, 1989), observación participante en el aula universitaria y análisis de documentos han sido las técnicas utilizadas. Escuchar y animar a buscar orientaciones, promover la reflexión y la transformación han sido las prácticas fundamentales que se han llevado durante el estudio. El análisis de la información obtenida se realiza a partir de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2016).

## Resultados y conclusiones

El análisis de la información recogida muestra dilemas y contradicciones en relación con un apoyo centrado en el diagnóstico de las dificultades o en un apoyo centrado en las necesidades de la escuela. No obstante, se destacan, de forma sintética, dos de las categorías fundamentales que representan la desestabilización de los significados tradicionales de apoyo.

### *Atención a todo el alumnado desde metodologías inclusivas*

"/.../para trabajar desde una perspectiva inclusiva, funcionar desde el constructivismo y el socio-constructivismo, basado en la comunicación. /.../ (Alumna Pedagogía Terapéutica 4 de noviembre de 2019)

### *Oportunidades desde la investigación*

/.../ Desde una perspectiva inclusiva, de justicia social, el rol del profesorado de Pedagogía Terapéutica debe llevar a cabo la observación en el aula /.../ combinando una búsqueda exhaustiva de información, y finalmente contrastar teoría-práctica /.../ (Alumno Pedagogía Terapéutica 4 de noviembre de 2019)

El desafío de las estructuras de enseñanza y de investigación convencionales en las aulas universitarias con la intención de superar el statu quo existente en torno al docente de apoyo en la escuela (Liasidou y Svensson, 2014), ha permitido observar la toma de conciencia del significado de apoyo de atención a la diversidad desde la intelectualización (Méndez-Núñez y Murillo, 2017).

## Referencias bibliográficas

- Beach, D. (2019). Teacher education cultural diversity, social justice and equality: Policies, challenges and abandoned possibilities in Swedish teacher education. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(4), 26-44.
- Denzin, N. (1989). *Interpretive Biography* (Vol. 17). Newbury Park: Sage Publications.
- Dovemark, M., y Beach, D. (2015). Academic work on a back-burner: Habituating students in the upper-secondary school towards marginality and a life in the precariat. *International Journal of Inclusive Education*, 19(6), 583-594.
- Forteza, D. F., y Moreno, F. (2013). Elementos críticos del apoyo en la educación secundaria obligatoria. Un estudio de caso. *Educación y diversidad Education and diversity: Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 7(1), 51-62.
- Hammersley, M. (2018). What is ethnography? Can it survive? Should it? *Ethnography and Education*, 13(1), 1-17. doi: 10.1080/17457823.2017.1298458

- Liasidou, A., y Svensson, C. (2014). Educating leaders for social justice: the case of special educational needs coordinators. *International Journal of Inclusive Education*, 18(8), 783-797.
- Maisuria, A., y Beach, D. (2017). *Ethnography and Education*. *Oxford Research Encyclopedia*. Oxford: Oxford University Press.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Torres-González, J., Colmenero Ruiz, M., y Hernández Fernández, A. (2008). Confección del Plan de Trabajo del Especialista de Pedagogía Terapéutica: Un ejemplo práctico. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 1(2), 1-15.
- Vigo-Arrazola, B., Dieste-Gracia, B., y García-Goncet, D. (2019). Formación de profesorado en y para la justicia social. Una investigación etnográfica. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(4), 88-107. doi: 10.30827/profesorado.v23i4.11415



## OER Town: Un proyecto europeo por la inclusión a través de la gamificación

APAOLAZA-LLORENTE, DORLETA

ORCASITAS-VICANDI, MARÍA

DOSIL, MARÍA

*Universidad del País Vasco (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

En los últimos años la gamificación se ha consolidado en las aulas y en la educación informal, destacando el uso de las aplicaciones móviles para abordar la educación patrimonial (Ibañez, Fontal y Rivero, 2018). Así, se considera una herramienta educativa de gran importancia para conseguir motivar e implicar a los estudiantes o usuarios en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que implicaría aceptar la importancia que la emoción juega en estos procesos (Hascher, 2010). Podemos decir que, en líneas generales, está ampliamente aceptado el éxito de la gamificación en los procesos enseñanza-aprendizaje tanto formales como informales, aunque la línea de investigación para su mejora y mejor análisis de los procesos educativos implicados siga estando abierta (Dalmiña, Barbosa, y Vianna, 2019; Landers, Auer, Collmus, y Armstrong, 2018). Para que la gamificación sea exitosa, se han de tener en cuenta las necesidades reales de los usuarios en el diseño de los contenidos (Doney, 2019; Sánchez, Langer, y Kaur, 2020) y de aquí radica la importancia de investigaciones como la que proponemos, en la que se realiza un estudio previo de la población potencialmente usuaria, para poder dar mejor respuesta a sus necesidades educativas.

Este trabajo de investigación es parte del proyecto Erasmus + *OER Town: Towns as Open Educational Resource for migrants using mobile applications*. Entre los objetivos de este proyecto se encuentra el crear una aplicación móvil basada en un juego de retos que dé respuesta a las necesidades de inclusión de la población migrante y refugiada, pero desde la innovación de introducir la gamificación y la interacción directa con la comunidad que acoge a los sujetos. En el desarrollo de esta aplicación, el proyecto trabaja con grupos comunitarios, sociedades y empresas. Además, para lograr un diseño que responda a las necesidades reales de los usuarios, realizamos el estudio que presentamos en torno a las necesidades objetivas a las que dará respuesta la aplicación a partir de la participación de los usuarios potenciales. En esta propuesta, presentamos los resultados de dicho estudio preliminar centrándonos en seis países de la Unión Europea: Grecia, Alemania, Austria, España, Italia y Francia. De esta manera, hemos identificado los problemas de inclusión que surgieron a su llegada y la situación de inclusión presente profundizando los aspectos culturales de la misma y tratando de identificar el contenido útil que fomentaría la inclusión en su comunidad.

## Metodología

Para esta investigación se ha elegido el método mixto de carácter transversal. El método mixto es empleado para combinar tanto la perspectiva cuantitativa como la cualitativa, en un mismo estudio. En relación a los y las participantes, destacar que la muestra está destinada a mayores de edad de entre 18 y 65 años, refugiados/as o migrantes, se han realizado un total de 90 entrevistas en seis países europeos distintos. El cuestionario está organizado en tres partes: 1) recoge los datos sociodemográficos de las personas migrantes, su situación actual en el país de acogida y su procedencia; 2) escala de inclusión reducida compuesta por las siguientes dimensiones: integración social, amistades y apoyo social; y 3) un cuestionario *ad hoc* con respuestas tipo *Likert*, además de ocho preguntas abiertas relacionadas con elementos socioculturales específicos del municipio, comunidad o país de acogida que consideren importantes en su proceso de inclusión.

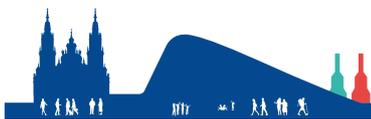
## Resultados y conclusiones

Los resultados revelaron una gran diversidad dentro de las personas migrantes en cuanto a sus estados legales, países de procedencia, tipo de estudios, red de personas en la ciudad de acogida, situación laboral actual etc. la cual está relacionada con los diferentes países de origen y acogida donde se realizó el estudio. Estos resultados conllevan a que el diseño de la aplicación móvil tenga que tener en cuenta una gran diversidad de realidades y sensibilidades a la hora de marcar los contenidos comunes de la aplicación.

Del mismo modo, los niveles de integración e inclusión que reflejaron los participantes variaron dependiendo de la red de amistades y apoyo que tenían en el país de acogida. Más específicamente, y en lo que respecta a los elementos socioculturales que los migrantes percibieron como importantes en su proceso de inclusión, podemos mencionar las siguientes categorías extraídas y elementos de cada una: a) convivencia, b) urbanismo/espacios, c) recursos del barrio, d) conocimiento general sobre el municipio, y e) otros datos de interés.

## Referencias bibliográficas

- Dalmina, L., Barbosa, J. L. V., y Vianna, H. D. (2019). A systematic mapping study of gamification models oriented to motivational characteristics. *Behaviour and Information Technology*, 38(11), 1167-1184. doi: 10.1080/0144929X.2019.1576768
- Doney, I. (2019). Research into effective gamification features to inform e-learning design. *Research in Learning Technology*, 27. doi: 10.25304/rlt.v27.2093
- Hascher, T. (2010). Learning and emotion: Perspectives for theory and research. *European Educational Research Journal*, 9(1), 13-28. doi: 10.2304/eej.2010.9.1.13
- Ibáñez Etxebarria, A., Fontal Merillas, O., y Rivero Gracia, M. P. (2018). Educación patrimonial y TIC en España: marco normativo, variables estructurantes y programas referentes. *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, 194(788). doi: 10.3989/arbor.2018.788n2008
- Landers, R. N., Auer, E. M., Collmus, A. B., y Armstrong, M. B. (2018). Gamification science, its history and future: Definitions and a research agenda. *Simulation & Gaming*, 49(3), 315-337. doi: 10.1177/1046878118774385
- Sanchez, D. R., Langer, M., y Kaur, R. (2020). Gamification in the classroom: Examining the impact of gamified quizzes on student learning. *Computers and Education*, 144, 1-16. doi: 10.1016/j.compedu.2019.103666



## **Formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria. Una experiencia centrada en la atención a la diversidad**

**GARCÍA RODRÍGUEZ, MARÍA LUISA**

**MATA RUBIO, NIEVES**

**VIDAL ROMÁN, ANA PATRICIA**

*Universidad de Salamanca (España)*

### **Contextualización**

La calidad de la formación del profesorado es indiscutiblemente una de las preocupaciones de las sociedades consideradas modernas, ya que se acepta, de forma generalizada, que tiene una proyección decisiva y directa en el desarrollo de las capacidades personales y, por consiguiente, en el avance hacia las metas estimadas como de interés general.

En dicha formación se ha defendido históricamente (Cossío, 1966; García, 2016) la eficiencia de una adecuada articulación teoría-práctica, valorando positivamente el acercamiento a escenarios reales y a profesionales en ejercicio.

Actualmente en España, la Conferencia de Decanas y Decanos de Educación aspira a perfeccionar la formación docente. La convocatoria para la sesión de mayo de 2019 era bien explícita: “Avanzando en la definición de los elementos clave que sustentan el modelo de formación y acceso a la profesión docente (APD)”. Dicha formación se concreta en siete ejes, uno de los cuales es el Prácticum, al que se le otorga una atención específica.

Sin embargo, también, las demás asignaturas pueden ser enfocadas hacia experiencias directas en la vida escolar, incrementando así la probabilidad de conseguir una acertada formación orientada a la intervención.

En la esfera de la atención a la diversidad, junto a bienintencionadas sugerencias y loables planteamientos (Climent, 2010), aparecen recientemente críticas (Martín Fernández, 2018) que se constituyen en llamadas de atención sobre el camino que, en la práctica, queda por recorrer para alcanzar la inclusión, a la que tanto aspiramos.

Al profesorado corresponde progresar por dicha senda y las nuevas promociones han de adquirir el compromiso de trabajar a fondo para acercarse a la cima.

### **Descripción de la experiencia**

Inscrita en la asignatura *Atención a la Diversidad en Educación* del Módulo Común de la titulación del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. En la Universidad de Salamanca se cursa en la Facultad de Educación.

Más de cincuenta estudiantes, de muy diversas procedencias (países como Francia, Reino Unido, Rumanía, Bulgaria, Marruecos o Chile y la mayor parte de las Comunidades Autónomas del territorio nacional) forman el grupo-clase. Aspiran a convertirse en docentes de Lengua y Literatura o Lengua Francesa.

La evaluación inicial de la asignatura muestra que su percepción en ese momento se concreta en plantearse como meta, exclusivamente, que su futuro alumnado llegue a dominar el programa de la correspondiente materia, sin partir de la situación vital de la persona, y que consideran que el ámbito de la Atención a la Diversidad se ciñe al mundo de las discapacidades.

Se plantea la necesidad de aproximarse al imaginario profesional e iniciar el proceso de adquisición de la identidad docente, para trazar el recorrido de capacitación hacia un futuro desempeño profesional que dé respuesta a las demandas de una personalizada atención a la diversidad.

Los objetivos abordados son: construir la identidad docente; aproximarse al imaginario profesional y a la práctica educativa; y acceder, con antelación al practicum, a un entorno de intervención educativa en la etapa y vislumbrar la actividad cotidiana del personal docente para atender a la diversidad en todas sus variantes.

Consecuentemente, se diseña una aproximación a las necesidades reales del alumnado de Secundaria del entorno próximo y se adopta una metodología activa y participativa. Contempla la visita al Centro de Acción Social de un barrio en el que una animadora sociocomunitaria expone cómo se trabaja con las familias que presentan necesidades y con el profesorado del Instituto de Enseñanza Secundaria de la zona, ilustrando su explicación con casos reales que están siendo atendidos.

En visita a dicho Instituto, dos profesores que trabajan como pareja educativa —organización del profesorado de la que nunca ninguno de los estudiantes ha tenido referencia alguna— explican cómo se atiende a la diversidad en el Instituto en general, insistiendo en que “es el día a día” del Centro porque todas las personas somos diversas.

Posteriormente, se invita al aula a una profesora de Formación Profesional —rama considerada socialmente de menor entidad que el Bachillerato— y una orientadora de IES expone sus funciones.

## Conclusiones

Los futuros profesores/as de Educación Secundaria reflejaron sus aprendizajes en el diario profesional docente. Los datos extraídos del análisis cualitativo de dichos textos y los buenos resultados obtenidos en las pruebas teóricas, avalan el acierto del enfoque que se ha dado a la asignatura. Resultó muy motivador acercarse a los centros para conocer directamente los escenarios, ver y escuchar a sus profesionales, plantearles inquietudes, aprender de su experiencia... La teoría se ha comprendido mucho más fácilmente al ser estudiada con un determinado marco real de referencia.

## Referencias bibliográficas

- Avanzando en la definición de los elementos clave que sustentan el modelo de formación y acceso a la profesión docente* (APD). (2019). Recuperado de <https://www.unirioja.es/conferenciadecanos/index.shtml>
- Cossío, M. B. (1966). Las prácticas de la enseñanza en las Escuelas Normales. En M. B. Cossío, *De su jornada (Fragmentos)* (pp. 79-89). Madrid: Aguilar.
- Climent, G. (Coord.). (2010). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: ICE-Horsori.
- García, M. L. (2016). El Practicum en la formación inicial del maestro. En S. Nieto (Ed.), *Competencias del profesional docente* (pp. 123- 133). Madrid: Dykinson.
- Martín Fernández, J. M. (2018). Educación inclusiva o barbarie. *Aula de Innovación Educativa*, 272, 33-37.



## **Evaluación de culturas, políticas y prácticas inclusivas entre el profesorado de la universidad de Cuenca-Ecuador**

**CLAVIJO CASTILLO, RUTH GERMANIA**  
*Universidad de Cuenca (Ecuador)*

**BAUTISTA CERRO, MARÍA JOSEFA**  
*Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

El derecho a la educación es uno de los derechos incuestionables del ser humano. Para la Unesco (2014) la educación inclusiva y de calidad se basa en la equidad, la flexibilidad y la adaptabilidad, todo ello con el objetivo de que nadie se quede atrás. También en el ámbito universitario se debe garantizar la educación inclusiva como derecho humano (Ruiz, 2019).

Para Ainscow, Booth y Dyson (2006) la educación inclusiva es un proceso sistemático que deben enfrentar las instituciones educativas con el fin de eliminar las barreras que limitan la participación. Entre esas barreras se encuentran la voluntad y las competencias para respetar, entender, aceptar y apoyar la diversidad por parte de todos los actores educativos.

Para avanzar en este desafío, es importante diseñar medidas contextualizadas en la realidad de cada institución. En el caso de la Universidad de Cuenca (Ecuador) nos planteamos la necesidad de conocer no solo la política institucional actual sino también la percepción de sus docentes y gestores sobre culturas, políticas y prácticas inclusivas. Para ello, diseñamos una investigación en distintas fases, la primera de ellas, que pretende acercarse a la realidad de los docentes, se presenta en esta comunicación.

### **Metodología**

La investigación, como se ha mencionado, se centra en la Universidad de Cuenca (Ecuador) que cuenta en la actualidad con doce Facultades en las que imparten docencia 1.153 profesores. Para esta fase se ha utilizado el cuestionario adaptado por Salceda e Ibáñez (2015) Index for Inclusion que deriva del instrumento original de Booth y Ainscow (2000). Para aplicar el cuestionario a los docentes se llevó a cabo un muestreo probabilístico estratificado (Morales, 2012) obteniendo una muestra de 428 docentes que presenta un 95% de confianza, con un 3,8% de error y 50% de heterogeneidad.

El cuestionario se aplicó en el mes de junio del 2019, de manera presencial, obteniendo un porcentaje de respuesta del 100%.

Los datos han sido procesados en el software SPSS 24. Se empleó estadística descriptiva e inferencial para buscar y analizar correlaciones, entre la evaluación de culturas, políticas y prácticas inclusivas, vinculadas a la edad, género, años de experiencia y formación docente.

## Resultados y conclusiones

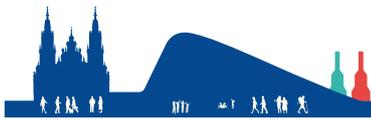
Los resultados se han organizado en tres dimensiones, tal como se estructura el Index for Inclusion: La evaluación de culturas, elaboración de políticas y desarrollo de prácticas inclusivas dentro de la Universidad de Cuenca. Se encontró un predominio de creación de culturas inclusivas ( $M=2.05$ ;  $DE=0.40$ ) en una medida muy similar al desarrollo de las prácticas inclusivas ( $M=2.02$ ;  $DE=0.48$ ), siendo la elaboración de políticas inclusivas la dimensión más deficiente ( $M=1.87$ ;  $DE=0.46$ ).

Con respecto a las secciones, encontramos que hay un apoyo mayoritario a aquellos elementos que implican acción y toma de decisiones. Se considera que los estudiantes deben estar involucrados en la tarea de avanzar hacia una universidad verdaderamente inclusiva.

Se concluye que los docentes califican significativamente la necesidad de generar políticas, prácticas y crear culturas inclusivas dentro de la Universidad estando presentes los principales actores académicos, como una exigencia actual en apoyo a la construcción de una sociedad inclusiva y de paz. Igualmente, los análisis avalan la pertinencia de elaborar programas de formación docente en línea con los resultados obtenidos.

## Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Mejorando escuelas, desarrollando inclusión*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índice de Inclusión. Promoviendo el Aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO: CSIE.
- Morales, P. (2012). Estadística aplicada a las Ciencias Sociales. *Tamaño necesario de la muestra: ¿Cuántos sujetos necesitamos?* Recuperado de <https://web.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%fl oMuestra.pdf>
- Ruiz, R. (2019). *Políticas y prácticas pedagógicas inclusivas para la generación de una cultura inclusiva*. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Salceda, M., & Ibáñez, A. (2015). Adaptación del Index for Inclusion al ámbito de la educación superior: Estudio preliminar. *Intangible Capital*, 11(3), 508-545. <https://doi.org/10.3926/ic.647>
- UNESCO. (2014). *El desarrollo sostenible comienza por la educación. Cómo puede contribuir la educación a los objetivos propuestos para después de 2015*. Recuperado de [https://www.entreculturas.org/sites/default/files/educacion\\_y\\_ods.pdf](https://www.entreculturas.org/sites/default/files/educacion_y_ods.pdf)



## La repercusión del TDAH en el ámbito académico y social

ÁLVAREZ DE GODOS, MARÍA  
FERREIRA, CAMINO

*Universidad de León (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) se define como un “patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere en el funcionamiento o el desarrollo” (American Psychiatric Association, 2014, p. 59). Las consecuencias que supone la presencia de este trastorno en las personas conllevan a que los individuos puedan disponer de un bajo rendimiento escolar y mínimos logros académicos, así como un frecuente rechazo social por parte de sus iguales. Los déficits dentro del ámbito académico se encuentran estrechamente relacionados con la inatención, mientras que el rechazo social se asocia, en mayor medida, con los síntomas propios de la hiperactividad e impulsividad (American Psychiatric Association, 2014).

Según Birchwood & Daley (2012), los adolescentes con síntomas altos de TDAH logran resultados significativamente más bajos que sus pares sin este trastorno, por lo que se producen mayores dificultades en su desarrollo académico, sobre todo en aspectos motivacionales y en relación con sus capacidades cognitivas. En esta línea, se llevó a cabo un estudio donde se analizaron las diferencias entre universitarios con TDAH y universitarios sin TDAH, encontrándose que los primeros presentaban calificaciones más bajas en comparación con el grupo control, y que eran más propensos a abandonar sus carreras universitarias (DuPaul et. al, 2018).

Sin embargo, este trastorno no solo afecta a aspectos relacionados con la capacidad intelectual y el rendimiento académico. Los individuos con TDAH poseen un pobre desarrollo socio-emocional ocasionado por el rechazo social que sufren, así como por su baja autoestima. Además, tienen cambios de humor repentinos. Por ello, es importante realizar un buen diagnóstico y llevar a cabo diferentes intervenciones con estos sujetos para lidiar, en la medida de lo posible, con las problemáticas ocasionadas por este trastorno (Martínez, 2010).

En síntesis, la sintomatología del TDAH no solo repercute a nivel académico en el rendimiento de los sujetos que lo padecen, sino que también influye significativamente en sus relaciones sociales, en su calidad de vida y en diferentes aspectos emocionales como la autoestima, el autoconcepto o la empatía; repercutiendo en el desarrollo integral de estas personas. Partiendo de estas evidencias, el objetivo general de este estudio es profundizar en las experiencias de personas diagnosticadas con TDAH y cómo ese diagnóstico les ha afectado a nivel académico y social.

### Metodología

El diseño de la investigación es de corte fenomenológico-descriptivo, enmarcado en una metodología cualitativa basada en historias de vida a través de entrevistas semiestructuradas en profundidad de tipo biográfico. Las entrevistas

se llevaron a cabo siguiendo un guion semiestructurado abarcando todos los aspectos pertinentes para la consecución del objetivo del estudio. Las entrevistas se realizaron por medio de videollamadas a los participantes debido a la situación producida por la COVID-19. La muestra del estudio estuvo conformada por tres sujetos diagnosticados de TDAH, todos ellos jóvenes y estudiantes universitarios. La selección de los participantes del estudio se realizó a través de muestro no probabilístico por conveniencia.

El análisis de los datos recogidos se realizó a través del programa de análisis de datos MAXQDA 2020. El sistema de categorías resultante del análisis cualitativo se compone de 24 códigos y subcódigos, con un total de 166 segmentos codificados. Este análisis se complementó con la elaboración de biogramas que destacan los principales hitos correspondientes a las experiencias con el TDAH en relación con el tratamiento, el diagnóstico y los efectos percibidos por parte de los encuestados.

## Resultados y conclusiones

Tras analizar las experiencias de los sujetos entrevistados, los resultados reflejan que el diagnóstico que reciben las personas con TDAH tiene una gran repercusión en el desarrollo académico y social según su percepción. Es en este momento cuando las personas con TDAH observaron que se llevaban a cabo medidas a nivel académico para dar respuesta educativa a las necesidades que requerían. Es decir, cuando se hace constar este diagnóstico, se ponen en marcha medidas y procedimientos que hasta ese momento no se llevaban a cabo a pesar de la evidente sintomatología. Es por ello, que los entrevistados consideran este momento como uno de los hitos clave en su vida. Además, este hecho implica que las medidas educativas adoptadas ayuden a mejorar su calidad de vida y su desarrollo integral. A nivel académico esto repercute en que las personas con TDAH obtengan calificaciones más bajas, afectando a su rendimiento académico (Birchwood & Daley, 2012). En el ámbito social, también se han identificado dificultades a la hora de relacionarse debido a la sintomatología del trastorno, las cuales también repercuten de forma global en su calidad de vida (Young, Fitzgerald & Postma, 2013).

## Referencias bibliográficas

- American Psychiatric Association (2014). *Manual de diagnóstico y estadísticas de los trastornos mentales (DSM-5)* (5.ª ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Birchwood, J., & Daley, D. (2012). Brief report: The impact of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) symptoms on academic performance in an adolescent community sample. *Journal of Adolescence*, 35, 225-231. doi: 10.1016/j.adolescence.2010.08.011
- DuPaul, G. J., Franklin, M. K., Pollack, B. L., Stack, K. S., Jaffe, A. R., Gormley, M. J., Anastopoulos, A. D., & Weyandt, L. L. (2018). Predictors and Trajectories of Educational Functioning in College Students With and Without Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 31(2), 161-178. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6586431/>
- Martínez, M. J. (2010). Práctica educativa con un alumno con diagnóstico de TDAH en la etapa de Educación Infantil. *Innovación Educativa*, 20, 261-272. Recuperado de <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/5012>
- Young, S., Fitzgerald, M., & Postma, M. J. (2013). *TDAH: hacer visible lo invisible. Libro Blanco sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH): propuestas políticas para abordar el impacto social, el coste y los resultados a largo plazo en apoyo a los afectados* [Monografía]. Recuperado de <https://www.aepap.org/sites/default/files/documento/archivos-adjuntos/libroblancotdah.pdf>



# **Escuela resiliente en contextos socioeconómicamente desafiantes: ¿transformación o recuperación? Un estudio de caso<sup>1</sup>**

**MORENO MEDINA, IRENE**

*Universidad Autónoma de Madrid (España)*

## **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

¿Qué es lo que hace que existan algunas escuelas resilientes que se encuentren situadas en contextos vulnerables o socioeconómicamente desafiantes? Considerando que la resiliencia es “la capacidad de los grupos o comunidades para hacer frente a las tensiones y perturbaciones externas como resultado del cambio social, político y ambiental” (Adger, 2000, p. 347), nos enfocamos en nuestro estudio en un centro que se encuentra en un contexto socioeconómicamente desafiante que, a diferencia de otras escuelas con las mismas características, se han transformado en escuela resiliente.

En el caso de nuestra investigación, y haciendo referencia a la definición de Adger, consideremos como grupo a la escuela situada en contexto socioeconómicamente desafiante y, entendemos como tensiones o perturbaciones aquellas que son generadas debido a las interacciones que nacen debido a las características propias del contexto en el que se encuentra esta. Tal y como señala la literatura científica, las escuelas situadas en socioeconómicamente desafiantes se caracterizan por ser inestables, se encuentran en un entorno cambiante, los estudiantes tienen bajo rendimiento, baja autoestima y expectativas (Lupton, 2005).

Es necesario conocer cómo los centros se ven afectados por su ubicación y conocer los motivos por los que ocurren diferentes hechos que se manifiestan en las aulas. Además, averiguar cómo la comunidad escolar y sus colaboradores actúan, ya que ninguna escuela puede eliminar la situación socioeconómica desafiante en la que se encuentra el entorno donde se sitúa esta (Neuman, 2009). Porque, entre otros factores, estos contextos son complejos, cambiantes y nada fáciles de comprender (Clarke & O’Donoghue, 2016).

Para Sitawu (2007) los docentes de las escuelas más desfavorables que consiguen una mayor resiliencia con los estudiantes son los que diseñan el aula desde una perspectiva culturalmente sensible. Esto es posible gracias a un tipo de docentes con mayor sensibilización a la diversidad cultural (Gay, 2010). Algunas estrategias de gran utilidad para las escuelas situadas en contextos socioeconómicamente desafiantes han sido las enfocadas en que el equipo de profesores tenga expectativas positivas en sus estudiantes (Klar & Brewer, 2013). Y, además de un trabajo enfocado a esas altas expectativas, estrategias que estén orientadas hacia la adultez que estos estudiantes pueden desarrollar debido a las características del contexto vulnerable en el que viven (Kuurme & Carlsson, 2012).

<sup>1</sup> Esta comunicación forma parte de una tesis que se realiza en el marco del proyecto de investigación I+D+i de Excelencia “Escuelas en contextos socioeconómicamente desafiantes: Una aproximación desde la Educación para la Justicia Social” (Ref: EDU2014-56118-P) financiado con fondos del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad del Gobierno de España.

El objetivo de este estudio es describir y comprender la cultura de una escuela resiliente que se encuentra en contexto socioeconómicamente desafiante, así como sus características.

## Metodología

Para dar respuesta al objetivo de la investigación se realiza un estudio de una escuela de titularidad pública de educación infantil y primaria. Este centro se encuentra en un barrio socioeconómicamente desafiante (en Entrevías, Puente de Vallecas). Para la elección de barrio se consultaron los datos sociodemográficos que ofrece el Ayuntamiento de Madrid, que permitieron comprobar que este tenía una alta tasa de desempleo y una baja renta per cápita.

La escuela fue elegida debido a partir de la información sobre la imagen social del centro entre familias, docentes y otros profesionales que trabajan en o con esta. Las categorías establecidas a priori fueron: el estilo de trabajo del equipo docente, la fatiga emocional o *burnout* de estos, la actitud y el desarrollo de respuestas ante la inestabilidad diaria que se da en estos centros, la relación con las familias, la relación con otras instituciones del barrio y las expectativas hacia el estudiantado. Se contaron con distintos agentes como participantes: equipo directivo, docentes, familias y un trabajador social ajeno al centro en cuestión. Los instrumentos utilizados fueron la entrevista semiestructurada, la observación y el análisis documental. Para las entrevistas se utilizó grabadora para recoger fielmente los discursos de los participantes y, tras su transcripción, se usó el software Atlas.ti 8 con el fin de analizar y establecer categorías a partir de los datos recogidos.

## Resultados y conclusiones

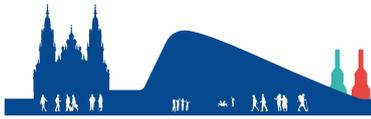
La escuela resiliente cuenta con unas características que permiten que se desarrollado esa capacidad de adaptación. Estas son: una actitud positiva ante la adversidad (convirtiéndola en oportunidad), una mayor comunicación con las familias (a partir de la adaptación de los canales de comunicación), un fuerte trabajo en red con los agentes socioeducativos del barrio), se trabaja desde una perspectiva de educación para la Justicia Social (prácticas basadas en el reconocimiento cultural, la redistribución y la representación) y creen en el efecto Pigmalión y cómo este afecta a los estudiantes.

Considerando la resiliencia de esta escuela como un caso excepcional para aquellas que se encuentran en los contextos de mayor vulnerabilidad, nos planteamos dos cuestiones. Por un lado, si la resiliencia se ha producido como un proceso de transformación o recuperación (Shaw, 2012) o si esta se ha dado como consecuencia de la incapacidad de la Administración para dar respuestas a las necesidades de los estudiantes y sus familias. Ya que la investigación resalta la necesidad de apoyo para trabajar en el estado de agotamiento del profesorado (Federici & Skaalvik, 2014) y en el efecto de la pobreza en los estudiantes de estas escuelas (Milner, 2013).

## Referencias bibliográficas

- Adger, W. N. (2000). Social and ecological resilience: are they related? *Progress in Human Geography*, 24(3), 347-364. <https://doi.org/10.1191/030913200701540465>
- Clarke, S., & O'Donoghue, T. (2016). Educational Leadership and Context: A Rendering of an Inseparable Relationship. *British Journal of Educational Studies*, 65(2), 167-182. <https://doi.org/10.1080/00071005.2016.1199772>
- Federici, R., & Skaalvik, E. M. (2014). Students' perceptions of emotional and instrumental teacher support: Relations with motivational and emotional responses. *International Education Studies*, 7, 21-36. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n1p21>
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching. Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Klar, H., & Brewer, C. (2013). Successful leadership in high-needs schools: An examination of core leadership practices enacted in challenging contexts. *Educational Administration Quarterly*, 49, 768-808. <https://doi.org/10.1177/0013161X13482577>

- Kuurme, T., & Carlsson, A. (2012). The importance and meaning of learning at school in students' consciousness. *International Education Studies*, 5, 166-178. <https://doi.org/10.5539/ies.v5n4p166>
- Lupton, R. (2005). Social justice and school improvement: improving the quality of schooling in the poorest neighbourhoods. *British Educational Research Journal*, 31(5), 589-604. <https://doi.org/10.1080/01411920500240759>
- Milner, H. R. (2013). Analyzing poverty, learning and teaching through a critical race theory lens. *Review of Research in Education*, 37, 1-53. <https://doi.org/10.3102/0091732X12459720>
- Neuman, S. (2009). *Changing the odds for children: Seven essential principles of educational programs that break the cycle of poverty*. California: Praeger.
- Shaw, K. (2012). The Rise of the Resilient Local Authority? *Local Government Studies*, 38(3), 281-300. <https://doi.org/10.1080/03003930.2011.642869>
- Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1086-1101. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.011>



## **Escuelas en contextos socioeconómicamente desafiantes. Una mirada desde la Justicia Social<sup>1</sup>**

**MORENO MEDINA, IRENE**

*Universidad Autónoma de Madrid (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

En la última década se ha comenzado a profundizar sobre las escuelas situadas en contextos socioeconómicamente desafiantes. Entre las diversas investigaciones, destaca el estudio de Lupton (2005), ya que esta autora expuso algunos de los factores esenciales que estas escuelas tienen como características. Entre ellas, la impredecibilidad continua y bajas expectativas como ambiente general en los centros. Torres, Moncusí y Osvaldo (2015) demostraron que vivir en un entorno favorable o desfavorable afectaba, respectivamente, de manera positiva o negativa influyendo de directamente en la vida de la población de este.

Las escuelas de mayor vulnerabilidad se encuentran en los barrios más desafiantes, que son complejos de entender (Clarke & O'Donoghue, 2016). Las escuelas que se encuentran en contextos desafiantes tienen más problemas para poder asumir los mismos retos educativos que aquellas que se sitúan en contextos más favorables (Lutpon 2004; 2005) y, asimismo, al pertenecer a una cultura escolar concreta y dominante, la relación con los estudiantes desde la comunidad escolar choca, ya que los centros educativos tienen ritos y elementos culturales distintos, en los que, entre otras cosas, selecciona y cualifican a los niños y niñas (Delory-Momberger & Velásquez, 2011).

Es necesario conocer cómo los centros se ven afectados por su ubicación y conocer los motivos por los que ocurren diferentes hechos ya investigados. Además, conocer cómo la comunidad escolar y sus colaboradores actúan. Así, el objetivo de nuestra investigación es describir y comprender la cultura de las escuelas públicas que se encuentran en contextos socioeconómicamente desafiantes, así como sus características.

### **Metodología**

Para dar respuesta a nuestro objetivo de investigación se realiza un estudio de caso (o de casos), Para la selección de barrios se consultaron los datos sociodemográficos que ofrece el Ayuntamiento de Madrid, comprobando que estos tuviesen alta tasa de desempleo y una baja renta per cápita. Finalmente se eligieron los barrios de Entrevías, Buenavista y Orcasitas. Las escuelas fueron elegidas a partir de los barrios, seleccionando aquellas de titularidad pública.

<sup>1</sup> Esta comunicación forma parte de una tesis que se realiza en el marco del proyecto de investigación I+D+i de Excelencia "Escuelas en contextos socioeconómicamente desafiantes: Una aproximación desde la Educación para la Justicia Social" (Ref: EDU2014-56118-P) financiado con fondos del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad del Gobierno de España.

Las categorías establecidas a priori fueron: características del centro, sus docentes y estudiantes, costumbres, reglas y normas de comportamiento propias, relaciones con la comunidad, relaciones entre la comunidad, dificultades específicas derivadas del entorno, actitudes de los docentes hacia la escuela y el barrio, y expectativas hacia los estudiantes.

Los participantes fueron el equipo directo, el equipo docente, personal no docente de los centros y trabajadores socioeducativos que colaboraban con la escuela, familias y estudiantes. Los instrumentos utilizados fueron la entrevista semiestructurada, el grupo de discusión, la observación y el análisis documental. Para las entrevistas y los grupos de discusión se utilizó grabadora permitiendo una mejor recogida de datos y, tras su transcripción, se analizaron usando Atlas.ti 8.

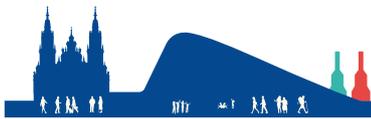
## Resultados y conclusiones

Las escuelas de educación infantil y primaria de titularidad pública que se encuentran en contextos socioeconómicamente desafiantes cuentan con características propias que nacen de la situación del entorno: los recursos no son suficientes y no están planteados adecuadamente para el ambiente en el que se encuentran las escuelas, las familias tienen problemas para poder participar en la dinámica escolar (choque cultural, por razones de nivel académico y otros problemas que nacen de la precariedad laboral), los docentes se han transformado en trabajadores sociales y educadores sociales para poder dar respuesta a la diversidad, los centros educativos son muy homogéneos respecto a sus estudiantes y familias y, por último, los estudiantes encuentran en el aula un espacio de desconexión a los problemas derivados del contexto.

Los centros educativos situados en estos contextos se encuentran trabajando desde una cultura dominante (Maanen & Barley, 1985) que choca con la(s) cultura(s) del barrio. Esto, además, se ve afectado por los prejuicios que pueden traer miembros de la comunidad educativa sobre algunas culturas concretas (Merino & Pilleux, 2003). Estas escuelas se ven obligadas a partir del efecto del barrio en ellas y la influencia de la cultura dominante o elitista a buscar nuevas formas de trabajar con los estudiantes, las familias y el barrio.

## Referencias bibliográficas

- Clarke, S., & O'Donoghue, T. (2016). Educational Leadership and Context: A Rendering of an Inseparable Relationship. *British Journal of Educational Studies*, 65(2), 167-182. <https://doi.org/10.1080/00071005.2016.1199772>
- Delory-Momberger, C., & Velásquez, M. (2011). Espacios y figuras de la ritualización escolar. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61), 57-65.
- Lupton, R. (2004). *Schools in disadvantaged areas: Recognising context and raising performance*. London School of Economics and Political Science: Centre for Analysis of Social Exclusion,
- Lupton, R. (2005). Social justice and school improvement: improving the quality of schooling in the poorest neighbourhoods. *British Educational Research Journal*, 31(5), 589-604. <https://doi.org/10.1080/01411920500240759>
- Maanen, J. V., & Barley, S. R. (1985). Cultural Organization: Fragments of a Theory. En P. J. Frost, L. F. Moore, M. R. Louis, C. C. Lundberg, & J. Martin. (Eds.), *Organizational Culture* (pp. 31-53). London: Sage.
- Merino, M., & Pilleux, M. (2003). El uso de estrategias semánticas globales y locales en el discurso de los chilenos no mapuches de la ciudad de Temuco. *Estudios Filológicos*, 38, 111-119. <https://doi.org/10.4067/S0071-17132003003800007>
- Torres, F., Moncusí, A., & Osvaldo, E. (2015). Crisis, convivencia multicultural y “efectos de barrio”. El caso de dos barrios de Valencia. *Migraciones*, 37, 217-238.



## **Living Labs: revisión sistemática de la literatura de la producción científica en ciencias sociales**

**MARTÍN GARCÍA, ANTONIO VÍCTOR  
GUTIÉRREZ PÉREZ, BÁRBARA MARIANA  
MARTÍN LUCAS, JUDITH**

*Universidad de Salamanca (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

El aumento de la esperanza de vida en las sociedades desarrolladas se ha traducido en una transformación de la situación demográfica. En el caso de España y la Unión Europea (UE) los estudios estiman un aumento significativo de la población de personas mayores (Agudo, Álvarez-Arregui, Rodríguez, & Rosal, 2018). Esta nueva realidad demanda el impulso de iniciativas que promuevan un envejecimiento activo y saludable de la población y una correcta inclusión de las personas mayores en la sociedad como sujetos autónomos e independientes.

Precisamente organismos como la UE y la Organización de las Naciones Unidas ya están trabajando en estos ámbitos mediante programas como Horizonte 2020 o la Agenda 2030 (Angelini, Carrino, Abou-Khaled, Riva-Mossman, & Mugellini, 2016). No obstante, habitar en una sociedad tecnologizada implica que la inclusión de los mayores también debe ser abordada desde y dentro del entorno virtual (Agudo et al., 2018).

En este sentido, los denominados Living Labs han tenido una buena acogida en la última década, sirviendo como ejemplo los más de 400 Living Labs asociados a la European Network of Living Labs (ENoLL). Estos espacios constituyen un entorno adecuado para dicha inclusión tecnológica, siendo ecosistemas de co-creación destinados al desarrollo de la innovación. Estos entornos se caracterizan por seguir un paradigma de innovación abierta y por la participación explícita de los usuarios, quienes participan en el proceso de investigación, innovación y desarrollo de productos tecnológicos (de Magdala & Pedruzzi, 2013; Bravo-Ibarra, 2020).

Dentro de la variedad de Living Labs se encuentran los denominados Senior Living Labs. Estas comunidades buscan ir más allá de la alfabetización digital de las personas mayores, implicándolas como agentes activos en el proceso de diseño y evaluación de tecnologías para su mejor adaptación a otros usuarios. Promoviendo un envejecimiento activo mediante una innovación tecnológica dentro de un contexto de inclusión social de los mayores (Følstad, 2008; García-Robles, Tuija-Hirvikoski, Schuurman, & Stokes, 2015; Riva-Mossman, Kampel, Cohen, & Verloo, 2016).

En este sentido, el objetivo de este trabajo es conocer el estado de la cuestión en torno a los Living Lab, centrándonos en los Senior Living Lab. Para ello se presenta un estudio de Búsqueda Sistemática de Literatura con la intención de responder las siguientes preguntas de investigación: a) tipos de estudios que se realizan en torno a los Living Lab, b) cuales son objetivos y fines del Living Lab analizado, c) cuál es su contexto geográfico y d) tipo de usuarios a los que se dirige.

## Metodología

Para esta investigación se aplicó la metodología propia de Búsqueda Sistemática de Literatura (SLR), con la finalidad de conocer el estado de la cuestión sobre estudios realizados en torno a los Living Lab, específicamente aquellos dirigidos al colectivo de personas mayores (Senior Labs). La búsqueda de literatura se realizó en las bases de datos con mayor impacto científico en el área de las Ciencias Sociales: WOS y Scopus, limitando la búsqueda a investigaciones publicadas en artículos durante los últimos 10 años. Las preguntas de investigación se centran en: tipo de estudio realizado en el artículo, objetivo del Living Lab analizado, contexto geográfico en el que se ubica el Living Lab y tipos de usuarios a los que este va dirigido. Los algoritmos de búsqueda utilizados corresponden a: “living AND lab AND senior\*”, “living AND lab AND elder\*”, “living AND lab AND senior\* AND technolog\*”, “living AND lab AND elder\* AND technolog\*” y “living AND lab AND gerontechnolog\*”. Para el análisis de los artículos seleccionados se realizó una lectura en profundidad, extrayendo la información necesaria para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas.

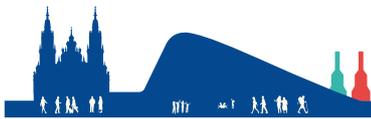
## Resultados y conclusiones

En esta primera fase, de explotación y análisis de los artículos seleccionados, los resultados muestran similitudes en cuanto a los objetivos de los Senior Living Labs. Estos se centran en, principalmente, proyectos relacionados con la co-creación de recursos tecnológicos, predominando los estudios dirigidos al desarrollo de hogares inteligentes (domótica) y otros recursos tecnológicos que permitan un adecuado desarrollo de la autonomía en las personas mayores. Igualmente, destacan los estudios destinados a la teleasistencia y a la atención médica remota. En cuanto al contexto, la mayoría de los estudios se han desarrollado en Living Labs ubicados dentro del espacio europeo. En relación con los usuarios, aunque un gran número de los Living Labs analizados cuenta con la colaboración de sujetos de diferentes rangos de edad, la mayoría de estos están dirigidos exclusivamente a personas mayores.

Finalmente, un avance de los resultados muestra que un alto porcentaje de los estudios seleccionados muestran un carácter puramente asistencialista. En consecuencia, se destaca la necesidad del estudio, diseño e implementación de ecosistemas Senior Living Labs desde una perspectiva educativa. Siendo fundamental prestar una mayor atención a la inclusión de las personas mayores en el entorno tecnológico y en procesos de innovación.

## Referencias bibliográficas

- Agudo, S., Álvarez-Arregui, E., Rodríguez, A., & Rosal, M. I. (2018). Inclusión social y digital en Asturias: El uso de las tecnologías emergentes entre las personas mayores. *Aula Abierta*, 47(1), 131-136.
- Angelini, L., Carrino, S., Abou-Khaled, O., Riva-Mossman, S., & Mugellini, E. (2016). Senior living lab: An ecological approach to foster social innovation in an ageing society. *Future Internet*, 8(4), 50.
- Bravo-Ibarra, E. R. (2020) Revisión sistemática del concepto de laboratorios vivos. *Dimensión Empresarial*, 18(1), 78-104.
- de Magdala, M., & Pedruzzi, L. (2013). Profundizando la comprensión de los Living Labs de Brasil. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 8(23), 231-247.
- Følstad, A. (2008). Living labs for innovation and development of information and communication technology: A literature review. *The electronic journal for virtual organizations and networks*, 10, 99-131
- García-Robles, A., Tuija-Hirvikoski, T., Schuurman, D., & Stokes, L. (2015). *Introducing ENoLL and its Living Lab community*. Brussels: European Network of Living Labs (ENoLL).
- Riva-Mossman, S., Kampel, T., Cohen, C., & Verloo, H. (2016). The senior living lab: Un ejemplo de liderazgo en enfermería. *Clin. Interv. Envejecimiento*, 11, 255-263.



## Implementación de programas de lenguas de origen en Cataluña: una mirada desde dentro

CODANA, ASTRID  
PAMIES, JORDI

*Universitat Autònoma de Barcelona (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Las políticas educativas europeas han tendido a cultivar la hegemonía lingüística y a preservar la uniformidad cultural, lo que ha dificultado la aceptación en la escuela de bagajes culturales distintos y ha colaborado a potenciar interacciones monolingües artificiales que refuerzan procesos de descapitalización lingüística. Con ello, el estudio descriptivo-comprensivo que nos ocupa forma parte de una tesis doctoral en curso (*El tratamiento de las lenguas de origen en Europa*, de la Universitat Autònoma de Barcelona) y se centra en conocer la realidad acerca de la visión e implementación de los programas de las lenguas de origen en Cataluña.

A través de la entrevista como técnica básica se están llevando a cabo entrevistas semiestructuradas con distintos agentes de la comunidad educativa en todo el territorio catalán con el objetivo de responder a las siguientes preguntas de investigación: (1) ¿Qué significado tienen las lenguas de origen para la comunidad?; (2) ¿Qué factores del marco normativo e histórico favorecen o impiden el desarrollo de programas de lenguas de origen en Cataluña?; (3) ¿Cómo se están implementado los programas de lenguas de origen según la comunidad educativa?; y, (4) ¿Qué factores de éxito y barreras existen en la implementación de lenguas de origen para cada una de sus modalidades?

Los resultados de las entrevistas aportarán, en primer lugar, el sistema de categorías analíticas que emerjan del análisis deductivo e inductivo a la luz de la revisión teórica realizada. Y, en segundo lugar, darán a conocer los hallazgos y conclusiones principales derivadas del análisis. A grandes rasgos, algunos hallazgos preliminares señalan que, pese a que se constata una determinada voluntad más o menos compartida de favorecer la presencia de las lenguas de origen en el sistema educativo, todavía existen muchas barreras que debemos superar.

### Metodología

A partir de las preguntas mencionadas y con el objetivo de conocer la visión, el tratamiento y la respuesta educativa que están teniendo las lenguas de origen en Cataluña, se ha llevado a cabo un estudio descriptivo-comprensivo en todo el territorio catalán con los distintos agentes que conforman la comunidad educativa y que guardan relación con programas vinculados con las lenguas de origen en los centros educativos cuya titularidad dependen del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya: (a) técnicos y jefes de servicio del Departament d'Educació; (b) asesores LIC; (c) equipos directivos de centros educativos; (d) profesorado que imparte lenguas de origen; (e) alumnado; y, (f) familias.

Las entrevistas diseñadas constan de tres bloques, que se corresponden con las tres grandes dimensiones de análisis de la entrevista identificadas tras la revisión bibliográfica. Metodológicamente, nos situamos ante una perspectiva investigadora acompañada de un diseño flexible y emergente que responde a un enfoque democrático, dando entrada a todos los implicados en el tratamiento e implementación de las lenguas de origen, analizando, interpretando y tomando decisiones consensuadas para la determinación de resultados y de prioridades de acción y de investigación.

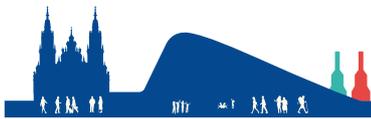
## Resultados y conclusiones

Los hallazgos preliminares demuestran una falta de consenso en cuanto a lo que se entiende por la inclusión de las lenguas de origen en educación. No obstante, los componentes “heredado” y “familiar” juegan un papel imprescindible para su entendimiento: “*Las lenguas de origen serían una riqueza innata [...] que han heredado de sus familias*”; “*Son sin duda una gran virtud heredada de la familia. Es el idioma que se habla en casa y un vínculo con otros miembros de la misma cultura.*”

Un segundo bloque relacionado con los programas de lenguas de origen en Cataluña pone de manifiesto una gran pluralidad de visiones en cuanto al esfuerzo que se está haciendo para favorecer la presencia su en el sistema educativo. Sin embargo, existen todavía muchas barreras que hay que superar: falta de profesorado calificado; materiales poco didácticos y falta de recursos en general; déficit económico en los centros; etc. Como factores puntuales, destaca la gran implicación de las familias y alumnado en la participación de estos programas; la voluntad del Departament d’Educació de hacer valer las políticas lingüísticas en los centros educativos y la realización de convenios con asociaciones u otros gobiernos que contribuyen a la mejora de estos programas.

## Referencias bibliográficas

- Fidalgo, M. (2015). *L’ensenyament de llengua i cultura d’origen a Catalunya* (Tesis de doctorado). Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Mijares-Molina, L. (2004). *Aprendiendo a ser marroquíes: Inmigración y escuela en España* (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- Muñoz-Comet, J., & Miyar-Busto, M. (2018). Limitations on the human capital transferability of adult migrants in Spain: Incentive or barrier for a new investment in education? *European Journal of Education*, 53(4), 586-599. <https://doi.org/10.1111/ejed.12308>
- Reyes, C., & Carrasco, S. (2018). Unintended effects of the language policy on the transition of immigrant students to upper secondary education in Catalonia. *European Journal of Education*, 53(4), 514-527. <https://doi.org/10.1111/ejed.12304>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2018). Políticas de inclusión lingüística en España destinadas al alumnado de nacionalidad extranjera de reciente incorporación al sistema educativo: dilemas y tensiones en tiempos de crisis. *Education Policy Analysis Archives*, 26(154). <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3461>
- Vila, I. (2000). Inmigración, educación y lengua propia. En E. Aja-Fernández (Coord.), *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* (pp. 145-166). Navarra: Aula Intercultural.



## Lenguas de origen y educación en Europa: una revisión sistemática

CODANA, ASTRID  
SÁNCHEZ-MARTÍ, ANGELINA  
PAMIES, JORDI

*Universitat Autònoma de Barcelona (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Las políticas educativas europeas han tendido a cultivar la hegemonía lingüística y a preservar la uniformidad cultural, lo que ha dificultado la aceptación en la escuela de bagajes culturales distintos y ha colaborado a potenciar interacciones monolingües artificiales que refuerzan procesos de descapitalización lingüística. Con este punto de partida, esta investigación tiene como objetivo conocer el tratamiento y la respuesta educativa que han tenido las lenguas de origen en Europa y, por ende, pretende responder a la pregunta de investigación: ¿qué rol tienen las lenguas de origen en Europa?

La investigación se enmarca en una tesis doctoral en curso (*El tratamiento de las lenguas de origen en Europa*, de la Universitat Autònoma de Barcelona), en cuya primera fase se ha llevado a cabo una revisión sistemática de los artículos científicos publicados en las bases de datos ScienceDirect, Eric y Dialnet en el periodo 2010-2020. Los principales hallazgos señalan que del discurso europeo y de las políticas públicas impulsadas deriva el binomio lengua-nación, basado en modelos que basculan entre el asimilacionismo y el multiculturalismo pero que, en cualquier caso, van en detrimento del objetivo supuestamente perseguido: el fomento del plurilingüismo.

Urge, por lo tanto, llegar a consensos e impulsar políticas públicas y prácticas educativas decididas, respetuosas con la diversidad lingüística, ya que de esto depende el futuro de la cohesión social de nuestras sociedades multiculturales. Coincidimos con autores como Fidalgo (2015) o Reyes y Carrasco (2018) quienes apuntan que, en la escuela, el aprendizaje de las lenguas de origen está todavía demasiado relegado a espacios educativos no formales, y segregados como escuelas comunitarias —mezquitas u oratorios—, centros educativos de fin de semana, entre otros.

### Metodología

Con el objetivo de examinar el marco normativo e histórico en el sector educativo donde se desarrolla el aprendizaje de las lenguas de origen en Europa, las palabras clave que han guiado la búsqueda son: “diversidad lingüística”, “lenguas de origen”, “lenguas minoritarias”, “educación”, “políticas lingüísticas” y “lengua materna”. La revisión sistemática está basada en las recomendaciones de *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*

incorporando la extensión *Network meta-analysis* (PRISMA-NMA) (Hutton, Catalá-López, & Moher, 2016). Los artículos que se incluyen comprenden el periodo desde enero de 2010 hasta enero de 2020, y están redactados en español o inglés.

El análisis dio lugar a la selección de 145 artículos. El proceso de categorización tuvo lugar en 3 fases: (1) de los artículos seleccionados se extrajeron diferentes subcategorías emergentes o inductivas.; (2) dichas subcategorías fueron agrupadas en categorías en función de la afinidad; y, finalmente, (3) se extrajeron 4 meta-categorías: (a) definición y significado atribuidos a las lenguas de origen; (b) las lenguas de origen como capital lingüístico; (c) principios y marco normativo europeo de las lenguas de origen en el ámbito educativo; y (d) políticas y respuesta educativa al tratamiento de las lenguas de origen.

## Conclusiones

Se ha puesto en evidencia que detrás de la terminología que se usa para referirse a “lengua de origen”, existen atribuciones y significados que repercuten en el estigma y en la aceptación social y cultural de las personas migrantes (Weiner, 2014). Por otra parte, ha quedado constatada la importancia de las lenguas de origen como capital lingüístico (Mijares, 2006; Reyes, 2017) y la relevancia de su aprendizaje en diversos contextos (Bastardas i Boada, 2014; Cuconato, 2016). Del presente escenario no deja de sorprender que, a pesar de las numerosas ventajas de aprender las lenguas de origen, éstas sigan mayoritariamente invisibilizadas en la escuela.

Del discurso europeo deriva el binomio lengua-nación, basado en modelos que basculan entre el asimilacionismo y el multiculturalismo, pero que, en cualquier caso, van en detrimento del fomento del plurilingüismo. Frente a estas políticas persisten las dificultades de los hijos e hijas de familias migrantes de ver representadas sus identidades lingüísticas y culturales (Bermúdez & Fandiño, 2016). El sector educativo puede ofrecer una respuesta al plurilingüismo en favor de esta superdiversidad, donde las aulas se construyan como espacios de prácticas pluri-lingües acordes con las prácticas lingüísticas sociales (Crul, 2016).

## Referencias bibliográficas

- Bastardas i Boada, A. (2014). Lingüística i ciències de la comunicació: sociocomplexitat com a perspectiva integradora. En A. Massip & A. Bastardas (Eds.), *Complexica. Cervell, societat i llengua des de la transdisciplinarietat* (pp. 231-258). Barcelona: Publ. i eds. de la UB.
- Bermúdez, J., & Fandiño, Y. (2016). Bilingüismo: Definición, perspectivas y retos. *Ruta Maestra*, 16, 43-50.
- Crul, M. (2016). Super-diversity vs. assimilation: how complex diversity in majority–minority cities challenges the assumptions of assimilation. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42(1), 54-68. <https://doi.org/10.1080/1369183x.2015.1061425>
- Cuconato, M. (2016). Some reflections on the educational trajectories of migrant students in the European school systems. *Forum Sociológico*, 28, 19-25. <https://doi.org/10.4000/sociologico.1386>
- Escoriza, L. M. (2019). Las lenguas oficiales del Estado español en los textos legales, ¿fomento o reconocimiento del plurilingüismo? *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 14, 81-89. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2019.11033>
- Fidalgo, M. (2015). *L'ensenyament de llengua i cultura d'origen a Catalunya* (Tesis de Doctorado). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Hélot, C. (2012). Linguistic diversity and education. En M. Martin-Jones, A. Blackledge, & A. Creese (Eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (pp. 214-231). Nueva York: Taylor Francis.
- Hutton, B., Catalá-López, F., & Moher, D. (2016). La extensión de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas que incorporan metaanálisis en red: *PRISMA-NMA*. *Med Clin (Barc)*, 147(6), 262-266. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2016.02.025>
- Mijares, L. (2006). *Aprendiendo a ser marroquíes: inmigración, diversidad lingüística y escuela*. 3. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v85n0.2028>

- Moscoso-García, F. (2013). El programa hispano-marroquí de enseñanza de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (LACM) sometido a revisión. *Árabe marroquí y amazige, lenguas nativas (L1)*. *Anaquel de estudios árabes*, 24, 119-135. [https://doi.org/10.5209/rev\\_anqe.2013.v24.42631](https://doi.org/10.5209/rev_anqe.2013.v24.42631)
- Piller, I., & Takahashi, K. (2011). Linguistic diversity and social inclusion. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(4), 371-381. <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.573062>
- Reyes, C. (2017). Etnografiando formas de aprendizaje, participación y agencia en la escuela y la mezquita. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 721-735. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n3.49791](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.49791)
- Reyes, C., & Carrasco, S. (2018). Unintended effects of the language policy on the transition of immigrant students to upper secondary education in Catalonia. *European Journal of Education*, 53(4), 514-527. <https://doi.org/10.1111/ejed.12304>
- Weiner, M. F. (2014). Whitening a diverse Dutch classroom: White cultural discourses in an Amsterdam primary school. *Ethnic and Racial Studies*, 38(2), 2-16. <https://doi.org/10.1080/01419870.2014.894200>



# **Capacitación de los futuros docentes del s. XXI para el logro del enriquecimiento a través de la diversidad y la inclusión social: una propuesta cross-learning de alcance transcultural**

**POZO-RICO, TERESA**  
**GILAR-CORBI, RAQUEL**  
**CASTEJÓN COSTA, JUAN LUIS**

*Universidad de Alicante (España)*

## **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

En el escenario de superación profesional que nos encontramos dada la crisis sanitaria acontecida en el año 2020, nuevas metodologías de corte cross-learning y alcance transcultural, especialmente innovadoras y basadas en una gestión emocional empoderada, son requeridas como parte de la formación de los futuros maestros/as del s. XXI. Por todas las razones expuestas, el presente estudio es una clara apuesta por la integración en el currículum universitario del Grado de Maestro en Educación Primaria de un abanico de recursos metodológicos que constituyan una base sólida para el diseño de objetivos, la definición de contenidos, la adopción de una perspectiva metodológica inclusiva y la creación de mecanismos de evaluación enriquecidos que posibiliten una docencia capaz de adaptarse a las dificultades que afrontamos desde las aulas y los retos propios de los nuevos escenarios educativos en base al éxito de investigaciones previas en esta línea (Gilar-Corbi, Pozo-Rico, Sánchez, & Castejón, 2018; Gilar-Corbi, Pozo-Rico, & Castejón-Costa, 2019; Hodzic, Scharfen, Ripoll, Holling, & Zenasni, 2018; Kotsou, Mikolajczak, Heeren, Grégoire, & Leys, 2019).

Por estas razones, la Educación Superior debe comprometerse con la mejora de la calidad y excelencia en la formación de su alumnado universitario con el objetivo de desarrollar competencias transversales y transculturales como el dominio de las TIC, la competencia emocional y la atención a la diversidad que se evidencian como un nuevo reto para los contextos pedagógicos actuales, así como una necesidad social de magnitud creciente y rápida instauración en el mundo educativo. En esta línea, la pregunta de investigación de este estudio se concreta en plantearse en qué medida una capacitación basada en metodologías de corte cross-learning y con un alcance transcultural posibilitan la adquisición de competencias clave para afrontar la labor docente por parte de los futuros maestros/as y dada el contexto de adversidad presente en paradigma educativo actual.

En esta línea, el objetivo final de este estudio es la inclusión transversal en el currículum universitario del Grado de Maestro en Educación Primaria de cuatro aspectos básicos 1) Metodologías innovadoras basadas en las nuevas tecnologías; 2) Inteligencia Emocional aplicada a contextos educativos; 3) Estrategias para el logro del enriquecimiento a través de la diversidad y la inclusión social y 4) Diseño transcultural de las propuestas pedagógicas.

## Metodología

La metodología de esta investigación se articula sobre la base de un diseño cuasi experimental que permite evaluar el efecto del entrenamiento propuesto para abordar los tres aspectos claves definidos en el programa: a) la satisfacción del alumnado con la formación; b) la actitud y el dominio efectivo de metodologías innovadoras cross-learning y de alcance transcultural; c) la mejora de la Inteligencia Emocional en el contexto docente y d) la mejora de la atención a la diversidad y la inclusión social.

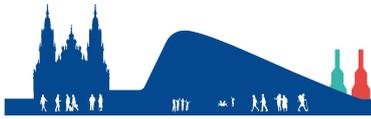
Con este fin, se ha empleado el MLG (Modelo Lineal General) de Medidas Repetidas, el cual analiza grupos de variables dependientes relacionadas que representan diferentes medidas del mismo atributo. A través de este procedimiento se realiza un análisis de varianza multivariado (MANOVA) y un análisis de varianza (ANOVA), de medidas repetidas, en el que las medidas de las variables dependientes se tratan como variables medidas dentro de los mismos sujetos, y los grupos actúan como variables entre sujetos. Por último, se realizan gráficos de las interacciones, representado gráficamente las diferencias obtenidas por los grupos experimental y control en las situaciones pretest y posttest para observar el sentido de las diferencias.

## Resultados y conclusiones

Los resultados del estudio muestran la efectividad de la capacitación ofrecida para la articulación de un entrenamiento dirigido a los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria de dos países participantes (España y Moldavia) con el objetivo de formar en competencias clave en la formación de los docentes que posibiliten la implementación de las metodologías de excelencia basadas en las posibilidades de las nuevas tecnologías, el dominio de la Inteligencia Emocional aplicada a la gestión de las dificultades propias de los contextos educativos y la preparación efectiva del profesorado para el logro de la atención a la diversidad y la inclusión social, obteniendo en ambas muestras (española y moldava) un alto nivel de satisfacción con la capacitación recibida. En conclusión, la formación de los estudiantes de magisterio respecto a estas nuevas exigencias es una necesidad eminente y permite abordar con mayor eficacia los retos que deben afrontar, favoreciendo su proyección académica y su el éxito de su ejercicio profesional futuro.

## Referencias bibliográficas

- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., Sánchez, B., & Castejón, J. L. (2018). Can emotional competence be taught in higher education? A Randomized Experimental Study of an Emotional Intelligence Training Program Using a Multimethodological Approach. *Frontiers in psychology*, *9*, 1039.
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., & Castejón-Costa, J. L. (2019). Improving emotional intelligence in higher education students: testing program effectiveness in tree countries. *Educación XXI*, *22(1)*, 161-187. doi: 10.5944/educXX1.19880
- Hodzic, S., Scharfen, J., Ripoll, P., Holling, H., & Zenasni, F. (2018). How Efficient Are Emotional Intelligence Trainings: A Meta-Analysis. *Emotion Review*, *10(2)*, 138-148. doi: 10.1177/1754073917708613
- Kotsou, I., Mikolajczak, M., Heeren, A., Grégoire, J., & Leys, C. (2019). Improving Emotional Intelligence: A Systematic Review of Existing Work and Future Challenges. *Emotion Review*, *11(2)*, 151-165. doi: 10.1177/1754073917735902



# Beneficios de la participación social en el desarrollo de la competencia intercultural de estudiantes internacionales

AGUIRREZÁBAL GAGO, ANA LUCÍA  
RODRÍGUEZ-IZQUIERDO, ROSA M.

*Universidad Pablo de Olavide (España)*

## Descripción general de la/s preguntas de investigación y objetivos

En una sociedad tan diversa y globalizada como en la que vivimos, la competencia intercultural (CI) se está convirtiendo no solo en una de las habilidades que debemos desarrollar, sino en una necesidad para poder convivir y hacer frente a este mundo tan cambiante (Adalid, Carmona, Vidal, y Benlloch, 2018). Como parte de esta necesidad de educación integral, la movilidad internacional de estudiantes se ha presentado en los últimos años como una oportunidad para conocer y comprender otros países y culturas, crear redes internacionales y desarrollar una ciudadanía intercultural (Rodríguez-Izquierdo, 2018). Sin embargo, algunos autores (Fabregas y Kelsey, 2012; Patterson, 2006) han afirmado que el mero contacto con una cultura no implica el desarrollo de la CI.

Esta investigación trata de analizar la influencia de una asociación sin ánimo de lucro, *Erasmus Student Network* (ESN) en el desarrollo de la CI de estudiantes internacionales durante su estancia de movilidad en Sevilla. Por lo tanto, nos hacemos la siguiente pregunta:

¿Existe una relación significativa entre el desarrollo de la competencia intercultural y la participación en actividades sociales (de ocio, deportivas, culturales u otras) durante la estancia de movilidad de estudiantes internacionales?

El presente estudio tiene como propósito relacionar el nivel de desarrollo de la IC de estudiantes internacionales de movilidad en Sevilla con su participación en actividades sociales-culturales.

Esta investigación añade información a las ya realizadas por Fabregas y Kelsey (2012) y Patterson (2006) donde se argumenta que una movilidad por sí sola no implica el desarrollo de la IC.

## Metodología

El estudio, de carácter exploratorio, se realizó desde una perspectiva cuantitativa. Participaron 25 estudiantes internacionales que habían realizado una estancia de movilidad en Sevilla. La edad media de los encuestados fue de 22 años, siendo la mayoría mujeres.

Como instrumento, se utilizó un cuestionario dividido en dos partes. La primera, recogió datos de carácter sociodemográfico unido a la frecuencia de participación en actividades y el tipo de estas. La segunda estuvo compuesta por una escala tipo Likert (del 1 al 5) desarrollada por Fantini y Tirmizi (2006), donde los estudiantes

debían mostrar su grado de acuerdo o desacuerdo. Específicamente, se utilizó la Parte VII del *Assessing Intercultural Competence (AIC)* compuesta por 53 preguntas divididas en cuatro dimensiones de la CI: conocimiento, actitud, habilidad y autoconsciencia.

El análisis de los resultados se realizó en dos fases. La primera se centró en la estadística descriptiva: cálculo de medias y porcentajes de las variables demográficas. En la segunda, se analizó la relación entre las variables demográficas, la frecuencia y el tipo de participación en actividades y los niveles de CI a través del coeficiente de correlación de Pearson. Para el análisis estadístico se utilizó el programa SPSS v21.

## Resultados y conclusiones

Tras el análisis de los resultados, se observó, de forma generalizada en todos los estudiantes internacionales, un comportamiento efectivo y apropiado en un contexto intercultural, con una media de 3,9 sobre 5 de nivel de CI.

Además, destacó una correlación significativa entre la participación en actividades culturales y las dimensiones asociadas a la CI, generando este tipo de actividades una influencia positiva en una situación de convivencia intercultural. Este aprendizaje intercultural también se encuentra relacionado con la frecuencia de participación en actividades sociales.

Por otro lado, siguiendo los resultados de Alfonso de Tovar, Cáceres y Santana (2017), esta investigación demuestra cierta relación de interdependencia entre los diferentes componentes de la CI, produciéndose un proceso de aprendizaje simultáneo de conocimiento, habilidades, actitudes y autoconsciencia.

Por último, se han desvelado algunas interrelaciones que necesitan una mayor profundización pero que pueden servir de objeto para futuras investigaciones: la frecuencia de participación y la edad; la nacionalidad, la lengua nativa y el desarrollo de conocimiento y actitud intercultural; la lengua nativa y la duración de movilidad.

## Referencias bibliográficas

- Adalid, M., Carmona, C., Vidal, J., y Benlloch, M. (2018). Competencias interculturales en Educación Superior: aspecto clave para la movilidad. *Education in the Knowledge society*, 19(1), 97-114. <https://doi.org/10.14201/eks201819197114>
- Alfonso de Tovar, I. C., Cáceres, M. T., y Santana, Y. (2017). Erasmus+ student profile in the development of intercultural competence. A case study. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 16(1), 103-118. <http://www.aesla.org.es/ojs/index.php/RAEL/article/view/323>
- Fabregas, M. G., y Kelsey, K. D. (2012). Evaluación de cambios de sensibilidad intercultural en estudiantes universitarios de cuatro instituciones estadounidenses que participaron en el programa de verano de inmersión al español en Puebla, México. *Revista Panamericana en Pedagogía*, 19, 97-117. <https://scripta.up.edu.mx/bitstream/handle/20.500.12552/4326/R0010503.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fantini, A., y Tirmizi, A. (2006). *Exploring and Assessing Intercultural Competence*. World Learning Publications. Paper 1. [http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning\\_publications/1](http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1)
- Patterson, P. K. (2006). *Effect of study abroad on intercultural sensitivity* (Dissertation). Faculty of the Graduate School, University of Missouri-Columbia.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2018). Sensibilidad intercultural de los estudiantes universitarios: medición del constructo y su relación con los programas de movilidad internacional. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 30(1), 190-204.



## Los medios de comunicación y la inclusión social de las personas con TEA

SANZ-CERVERA, PILAR

LACRUZ-PÉREZ, IRENE

GÓMEZ-MARÍ, IRENE

*Universitat de València (España)*

### Descripción general de la/s preguntas de investigación y objetivos

Actualmente el estudio de las personas con trastorno del espectro autista (TEA) trasciende el ámbito puramente profesional e investigador, siendo la presencia de este diagnóstico frecuente en productos culturales e informativos como las series de televisión, películas, novelas o en la prensa escrita y audiovisual.

Esta presencia del TEA en los medios, muy probablemente haya influido en la percepción social del trastorno que poseen tanto los maestros como las mismas familias y compañeros de niños con TEA, un tema poco estudiado que requiere ser analizado con el fin de favorecer la inclusión de las personas con autismo.

El hecho de que este diagnóstico posea en los últimos años una mayor visibilidad a nivel social es un aspecto positivo, ya que permite una mayor normalización del trastorno, lo cual puede llegar a tener efectos positivos en el conocimiento sobre el trastorno y disposición a actitudes favorables hacia el diagnóstico (Stern y Barnes, 2019). No obstante, la sobreexposición del TEA en los medios de comunicación también puede tener efectos claramente negativos, ya que se han publicado noticias, de manera descontextualizada, que han vinculado aspectos tan alejados como el TEA y la criminalidad (Brewer, Zoanetti, y Young, 2016).

Tal y como afirman las mismas familias de niños con TEA, aunque Internet sea la fuente de información a la que recurren con mayor frecuencia (Sharpe, Di Pietro, Jacob, y Illes, 2016), es cierto que podemos encontrarnos ante una cantidad de recursos abrumadora (Carlson, Stephenson, y Carter, 2015), que no siempre es cierta, ya que no todo el contenido que se incluye es riguroso o de tipo científico.

Algunos estudios ponen en evidencia esta dicotomía entre las preferencias de búsqueda de información (Internet) y las fuentes confiables de información, siendo estas últimas los propios investigadores y las revistas científicas en las que publican, además de la experiencia de otros padres de niños TEA y los proveedores de atención médica (Sharpe et al., 2016).

En esta línea, estudios como el de Gibson, Kaplan y Vardell (2017), en el que se examinan las fuentes de información de preferencia por parte de 935 padres de personas con TEA, concluyen que las familias confían más en fuentes de información locales, como médicos, terapeutas, organizaciones locales, otros padres de niños con TEA, amigos y familiares o libros sobre el tema, que en fuentes de información no-locales como Internet.

## Metodología

Se incluye un análisis preliminar sobre la evolución del número y el contenido de noticias publicadas en prensa nacional durante los últimos años en los que el TEA sea un elemento central de la noticia. Para ello, se hace uso de las hemerotecas digitales. Además, se realiza un análisis preliminar sobre la evolución de las búsquedas realizadas en Google sobre TEA publicados en la última década mediante la herramienta Google Trends.

Nuestra hipótesis de partida es que ha habido un incremento exponencial tanto en el número de noticias publicadas en prensa nacional como en el número de búsquedas realizadas en Google en las últimas décadas debido posiblemente al incremento de la prevalencia, a la inclusión del TEA en productos culturales de masas, así como a los esfuerzos de diversas asociaciones por dar a conocer y visibilizar el trastorno.

Consideramos que seguramente habrá contenido de calidad, que esté contrastado empíricamente, pero también habrá contenido en relación al trastorno que no esté contrastado empíricamente, y que puede ocasionar la difusión de posibles mitos y concepciones erróneas, aspectos que dificultan el proceso de inclusión.

## Conclusiones

Los medios de comunicación poseen un papel relevante en la difusión de contenidos, que puede favorecer y/o dificultar el proceso de inclusión social de las personas con TEA.

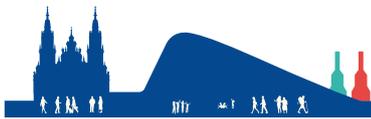
Tal y como habíamos hipotetizado, ha habido un incremento exponencial tanto en el número de noticias publicadas como en el número de búsquedas realizadas en Google en los últimos años. En cuanto a las noticias de prensa, los contenidos más recurrentes se relacionan con las causas del trastorno, frecuentemente desmintiendo su relación con la administración de vacunas.

En cuanto a las búsquedas en Google, se obtienen ciertos picos de búsqueda durante la conmemoración anual del día internacional de concienciación del autismo, así como en momentos puntuales cuando se lanza alguna serie, película o programa de televisión donde aparece algún personaje con TEA, o ante noticias en las que el protagonista sea una persona con autismo.

Tanto la publicación de noticias como Internet son voces poderosas que pueden proporcionar una imagen realista o sensacionalista del trastorno. Por esta razón, es importante que las organizaciones preocupadas por la visibilidad y la inclusión social de las personas con TEA verifiquen la forma en que se retrata el TEA a través de los medios de comunicación.

## Referencias bibliográficas

- Brewer, N., Zoanetti, J., y Young, R. L. (2016). The influence of media suggestions about links between criminality and autism spectrum disorder. *Autism*, 21(1), 117-121.
- Carlson, S., Stephenson, J., y Carter, M. (2015). Parent perspectives on sources of information about autism spectrum disorder interventions in Australia. *Australasian Journal of Special Education*, 39(2), 113-127.
- Gibson, A. N., Kaplan, S., y Vardell, E. (2017). A survey of information source preferences of parents of individuals with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(7), 2189-2204.
- Sharpe, K., Di Pietro, N., Jacob, K. J., y Illes, J. (2016). A dichotomy of information-seeking and information-trusting: stem cell interventions and children with neurodevelopmental disorders. *Stem Cell Reviews and Reports*, 12(4), 438-447.
- Stern, S. C., y Barnes, J. L. (2019). Brief Report: Does Watching The Good Doctor Affect Knowledge of and Attitudes Toward Autism? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(6), 2581-2588.



## **Nuevos retos en la pedagogía intercultural ante el Covid-19. El caso de la UVI Huasteca**

**GUERRERO-BOCANEGRA, BORJA**

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)*

**TORIBIO TORRES, JACINTA**

*Universidad Veracruzana Intercultural (México)*

### **Contextualización**

En la presente ponencia se expondrán los retos que enfrenta la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) sede Huasteca, ubicada en el municipio de Ixhuatlán de Madero (Veracruz, México), ante la contingencia sanitaria causada por el Covid-19. La UVI sede Huasteca está ubicada en una región rural e indígena del país, ajena, en buena medida, a las tecnologías de la información y la comunicación. Ante la imposibilidad de continuar con normalidad y seguridad con las actividades educativas presenciales, y también descartada la opción telemática debido a las insuficientes infraestructuras tecnológicas necesarias para la modalidad virtual, la UVI tuvo que desplegar una serie de acciones encaminadas a asegurar la formación académica de los estudiantes, la mayoría procedentes de comunidades indígenas, desde sus propios hogares.

La crisis socio-sanitaria asociada al Covid-19 ha puesto en evidencia necesidades básicas sin solventar en muchas regiones del país, como es el caso del norte del estado de Veracruz, lugar en el que se concentra una mayor población indígena. La carencia de adecuadas vías de comunicación, así como de buenos accesos a servicios sanitarios, que empeoró sustancialmente ante la realidad que empezamos a vivir desde marzo del 2020, no se prestaba para continuar las clases de forma ordinaria en las instalaciones de la UVI.

La ponencia iniciará con una breve y necesaria reseña sobre el concepto de interculturalidad y el aterrizaje del enfoque en la educación superior en Veracruz para, posteriormente, señalar los retos a los que estudiantes, académicos y la comunidad en general se han enfrentado para continuar con la formación académica desde sus hogares.

### **Descripción de la experiencia**

Ante la crisis sanitaria, en México las actividades presenciales de las instituciones educativas, entre ellas las universidades interculturales, se vieron en la necesidad de suspender la modalidad presencial. Fue así como la conectividad se destacó como la única forma de continuar con la formación superior durante el pasado año. Sin embargo, hay instituciones donde la conectividad, más que una solución representa un desafío añadido. Este es el caso de la UVI sede Huasteca. La UVI sede Huasteca se encuentra en Ixhuatlán de Madero, un municipio al norte del estado de Veracruz, ubicado en la Huasteca Baja. Disfruta de una generosa heterogeneidad étnica, lingüística y cultural, ya que aquí se concentran al mismo tiempo personas de distintas comunidades indígenas

con la población mestiza. Es muy llamativo su multilingüismo, estando presente el náhuatl, el teenek o huasteco, el otomí o ñuhu, el tepehua y el totonaco, además del español. Es una localidad ganadera, también dedicada a la siembra y el comercio, y en donde históricamente se han venido dando relaciones sociales muy asimétricas entre la minoría mestiza dominante y la mayoría campesina dominada. La UVI es una universidad concebida, fundamentalmente, para el segundo grupo. Bajo un principio de equidad y rehuyendo de las miradas jerarquizadoras y homogeneizadoras, donde un grupo controlador sirve de modelo a los dominados, la UVI representa un intento por proveer de oportunidades de formación universitaria a regiones que, por su lejanía respecto de las grandes ciudades, no contaban con opciones de educación superior pública sensibles a las realidades de los entornos multiculturales.

Todas las asimetrías que se dan en el municipio corrían el peligro de ser fuertemente reforzadas durante los tiempos de alarma sanitaria asociada al Covid-19, debido a que en sus comunidades de origen no se cuenta con la infraestructura para el trabajo vía virtual. En la mayoría de las comunidades no se cuenta siquiera con red de comunicación telefónica (fija o móvil), y la mayoría de los estudiantes no dispone de ningún tipo de computadora. Bajo ese conocimiento, el reto más grande acerca de como proceder con las clases se presentó para el profesor. De esta manera, lo primero fue diseñar una planeación para que el estudiante, desde casa y sin necesidad de contar con una computadora o celular e internet, pudiera continuar con el avance de los contenidos de cada una de sus materias. Los docentes se dedicaron a diseñar cuadernillos de trabajo personalizados para cada estudiante. Los cuadernillos debían ser claros y sencillos en sus indicaciones, e incluso creativos en cuanto a las explicaciones del tema a abordar. Además de la temática, los cuadernillos incluían los materiales necesarios, el plan de trabajo y las fechas de entrega.

## Conclusiones

A menudo vemos como las narrativas institucionales en materia educativa a favor de la diversidad, la inclusión o la interculturalidad encuentran en su choque con la realidad las incongruencias propias de un mundo globalizado. Las presuposiciones sobre las que descansa una idea de la diversidad rígida, que piensa que todas las familias y comunidades cuentan con las mismas facilidades (equipos, infraestructura y espacios), han salido a flote, ahora más que nunca, durante estos meses de crisis socio sanitaria.

Obligar a sectores de la población a amoldarse a metodologías virtuales como única solución no es viable. De esta experiencia vemos un ejemplo claro de alternativas a la virtualidad, donde los docentes y tutores académicos asumen la responsabilidad de generar situaciones acordes a los valores definidos por la institución, pero, sobre todo, a las posibilidades reales de los estudiantes, adaptándolas siempre a sus fortalezas e intereses.

Esta crisis representa un llamado alarmante sobre la necesidad de interculturalizar la educación, que tendrá, ahora sí, que pasar por un profundo proceso de transformación institucional para poder sobrevivir y mantener su sentido ante las realidades de diversidad y de desigualdad que viven las comunidades interculturales en la Huasteca Veracruzana.

## Referencias bibliográficas

- Abdallah-Preceille, M. (2006). Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad. *Congreso Internacional de Educación Intercultural. Formación del profesorado y práctica escolar*. Madrid, España.
- Aguado, T. (2009). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En T. Aguado y M. del Olmo (Coords.), *Educación Intercultural: perspectivas y propuestas* (pp. 15-29). Madrid: Editorial universitaria Ramón Areces/UNED.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of Indignation*. Boulder, Colorado: Paradigm.
- Mateo, J., & Vlachopoulos, D. (2013). Reflexiones en torno al aprendizaje y a la evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. *Educación XX1*, 16(2). doi: 10.5944/educxx1.2.16.10338

- Rodríguez Cruz, M. (2017). Interculturalidad, plurinacionalidad y *sumak kawsay* en Ecuador. La construcción de un nuevo modelo de Estado a través de la educación intercultural bilingüe: discurso y realidad. *Perfiles Educativos*, 39(157), 70-86. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982017000300070&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000300070&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viana, L. Tapia, y C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz: IIICAB.
- UV-Intercultural (2021). *Sedes*. [online]. Recuperado de <https://www.uv.mx/uvi/sedes/sede-huasteca/>



## **Violencia entre parejas de adolescentes. Análisis de resultados iniciales en un centro educativo**

**MORALES YAGO, FRANCISCO JOSÉ**

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)*

**LOZANO MARTÍNEZ, JOSEFINA**

**CASTILLO RECHE, IRINA SHEREZADE**

*Universidad de Murcia (España)*

### **Descripción general preguntas de investigación**

El propósito de esta comunicación es dar a conocer los resultados preliminares de un proyecto de investigación I+D+i<sup>1</sup> que se está desarrollando en tres comunidades autónomas del territorio español: Andalucía, Murcia y Castilla-La Mancha. El objetivo general de este proyecto pretende evaluar la violencia en las parejas adolescentes (VPA). En el caso que nos ocupa recogemos solo los resultados preliminares en un estudio de caso referido a un centro de la Región de Murcia.

La justificación del tema proviene del análisis de la realidad. Comprobamos que ante la aparición de violencia interpersonal existe un importante elenco de leyes que intentan prevenir el surgimiento de esta violencia entre adolescentes y a pesar de ello este hecho ha aumentado considerablemente, y se plantea como un problema grave del siglo XXI (Merino, 2018), tanto en el aspecto físico como a través del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). La violencia en el noviazgo puede ser concebida como un conjunto de conductas coercitivas, utilizadas por los adolescentes para controlar a sus parejas, y que conllevan ciertos comportamientos represivos que pueden incluir agresión física, sexual, abuso, degradación, intimidación, posesividad, culpa y la minimización de los sentimientos (Wilson y Maloney, 2019; Dalouh y Soriano, 2020).

Estudios realizados sobre la violencia de género (Dalouh y Soriano, 2020; Dalouh, Soriano, y Caballero, 2019; Díaz-Aguado, 2005; Merino, 2018) muestran que existe por parte de las adolescentes una falta de percepción de determinadas conductas como señales de violencia, interpretándolas desde las ideas del amor romántico como señales de cariño.

En la investigación se parte de la hipótesis de que el conocimiento de los patrones de género y LGBT (gender and LGBT patterns), patrones culturales (cultural patterns) y transculturales de VPA facilitará la creación de modelos inclusivos que nos permitan llevar a cabo una educación preventiva y/o de intervención para promover el bienestar y desalentar la violencia en las parejas adolescentes.

Para ello, y como instrumento de recogida de información, se ha utilizado un cuestionario *ad hoc*, a través del cual hemos intentado dar respuesta a varias preguntas de investigación: ¿Cuál es la prevalencia de VPA y qué tipo de violencia experimentan los adolescentes autóctonos e inmigrados? ¿Cuál es la prevalencia de los patrones de

<sup>1</sup> Título del Proyecto: Violencia en la Pareja Adolescente (Teen Dating Violence). Investigación transcultural para la prevención e intervención en contextos socioeducativos (Referencia: RTI2018-101668-B-I009).

género y LGBT en la VPA? y ¿Qué formas y dinámicas de agresor/víctima se establecen entre los/las adolescentes inmigrados/as y autóctonos/as?

## Metodología

El cuestionario utilizado se divide en dos grandes bloques, cada uno de los cuales contiene un total de 43 cuestiones con varias opciones de respuesta. El primer bloque está dedicado a la idea de “Lo que me hace mi pareja” y el segundo a “Lo que yo hago a mi pareja”.

Dichas cuestiones han sido sometidas previamente a un juicio de expertos y pretenden conocer la percepción de los encuestados en aspectos básicos de la relación de pareja. Los datos recopilados han sido sometidos a técnicas de análisis cuantitativo basadas en análisis descriptivos de porcentajes y frecuencias y en pruebas no paramétricas como chi-cuadrado realizadas a través del paquete estadístico SPSS (versión 21).

Los participantes han sido 80 sujetos (N=80) pertenecientes a un centro educativo concertado ubicado en la Región de Murcia, aunque la muestra productora de datos ha sido de 40 sujetos que han declarado tener o haber tenido pareja. La recopilación de la información para el posterior análisis fue realizada por los tutores de los cursos participantes, un total de cuatro cursos, dos de 3.º ESO y otros dos de 4.º ESO, por lo que la edad de la muestra está comprendida entre los 12 y 16 años.

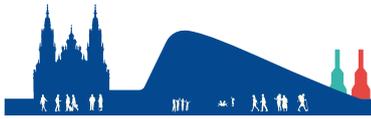
## Resultados y conclusiones

Los resultados muestran porcentajes elevados en la afirmación de algunas cuestiones relacionadas con la violencia física; el 5,0% de los encuestados afirma haber sufrido alguna vez “pellizcos” por parte de la pareja, mismo porcentaje que reconoce haberlos realizado. Los porcentajes se elevan en cuestiones que tienen que ver con la violencia psicológica y de control; el 17,5% ha percibido que su pareja le ha criticado, insultado o gritado o controlado y el 20,0% considera que su pareja le pregunta dónde está continuamente. Además, las tecnologías de la información y la comunicación han creado nuevos escenarios y herramientas con las que se puede controlar, humillar y amenazar, tal como señalan Ballesteros, Rubio, Sanmartín y Tudela (2019); el 7,5% afirma que su pareja ha intentado acceder a su cuenta y el 2,5% lo reconoce. Asimismo, el 20,0% afirma que su pareja se pone celoso/a después de leer los mensajes que recibe en su cuenta o en comentarios en sus fotos y el 10% reconoce ponerse celoso en esta situación. Preocupa también que el 10,0% afirme que su pareja le ha forzado a practicar alguna actividad sexual cuando no quería. En cuanto a los resultados de chi-cuadrado, no se observan diferencias significativas teniendo en cuenta el origen.

## Referencias bibliográficas

- Ballesteros, J., Rubio, A., Sanmartín, A., y Tudela, P. (2019). *Barómetro Juventud y Género 2019. Identidades y representaciones en una realidad social compleja*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. Recuperado de [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=17858&IDTIPO=246&RASTRO=c890\\$m5859](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=17858&IDTIPO=246&RASTRO=c890$m5859)
- Castillo, C. (2018). *Enséñame a querer. Guía para familias de adolescentes y jóvenes*. Murcia: Comunidad de Murcia. Recuperado de <https://igualdadyviolenciadegenero.carm.es/documents/202699/6215794/Ens%C3%A9%C3%B1ame+a+querer/c9eda91d-ca7d-45b0-ac92-26fdf4d9ff45>
- Dalouh, R., & Soriano, E. (2020). La educación en valores como prevención de la violencia en parejas adolescentes en entornos transculturales. *Publicaciones*, 50(1), 61-81. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15345>
- Dalouh, R., Soriano, E., & Caballero, V. (2019). La educación afectivo- sexual y la prevención de la violencia en parejas adolescentes. Una investigación multisituada. En T. Sola, M. García, A. Fuentes, A. Rodríguez, y J. López (Eds.), *Innovación Educativa en la Sociedad Digital* (pp. 510-524). Madrid: Dykinson.

- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, 549-558.
- Merino, E. (2018). *Sexismo, Amor Romántico y Violencia de Género en la Adolescencia*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. Recuperado de [https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/Tesis/pdfs/Tesis\\_4\\_Sexismo\\_AmorR.pdf](https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/Tesis/pdfs/Tesis_4_Sexismo_AmorR.pdf)
- San Martín, C., y Carrera, A. (2019). *Guía de actuación para la detección y abordaje de la violencia de género desde el ámbito educativo*. Santander: Dirección General de Igualdad y Mujer del Gobierno de Cantabria. Recuperado de <http://mujerdecantabria.com/wp-content/uploads/2019/05/abordaje.pdf>
- Wilson, T., & Maloney, M. (2019). Dating Violence in Adolescent Relationships. *International Journal of the Whole Child*, 4(2), 82-87. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1233785.pdf>



# Crear comunidad y construir el aprendizaje: claves para la democracia en las escuelas

BELAVI, GUILLERMINA

*Universidad Autónoma de Madrid (España)*

## Introducción

Existen muchas maneras de definir la democracia. A los fines de este estudio nos interesa aquella que la entiende como sinónimo de autonomía y cuya propuesta fue elaborada originalmente por Cornelius Castoriadis (1996, 1998). Esta teoría sostiene que la democracia surge cuando la comunidad toma conciencia de que la realidad es obra de su propia creación. Cuando entiende que el orden que rige la vida y los significados que estructuran nuestro mundo son una elaboración a la vez personal y colectiva. Esta toma de conciencia da origen a la democracia, ya que abre la posibilidad de cuestionar las significaciones y las instituciones que estructuran nuestro mundo y de transformarlas de manera colectiva. La democracia, por lo tanto, es el régimen de la autodeterminación (Klooger, 2014), un régimen en que la sociedad se instituye a sí misma de manera explícita y deliberada dándose de manera consciente y reflexiva las normas por las cuales se rige. La tensión entre democracia y no democracia es entonces aquella que existe entre los principios heredados, que por fuerza del tiempo y la costumbre se institucionalizan como modos obligados de hacer las cosas, y la posibilidad de replantear constantemente las preguntas esenciales sobre nuestro orden y darles respuesta de manera colectiva.

Algunas investigaciones educativas consideran la democracia desde este marco teórico. Entre ellas están las que comprenden la educación en su doble papel de institución para la transmisión de significaciones heredadas y para el cuestionamiento y creación de significaciones imaginarias sociales (Straume, 2016; Wustefeld, 2018). Otras estudian la educación como reproducción de las significaciones imaginarias sociales dominantes de la sociedad (Buckles, 2018; Moutsios, 2017). Por último, algunas investigaciones comprenden las organizaciones (no solo las escuelas) como comunidades creativas y destacan la posibilidad de imaginar nuevas significaciones y de transformar las instituciones heredadas (De Cock, 2016; Vouldis, 2018).

Sobre el trasfondo de estas investigaciones nos interesa comprender la creación de la democracia en la escuela a partir del cuestionamiento de algunos principios heredados. Nos interesa especialmente el cuestionamiento de aquella tradición escolar de ordenar las aulas a partir de dividir y clasificar al estudiantado. Incluso más específico, en el marco de esta ponencia atendemos al cuestionamiento de la tradición de organizar las clases separando estudiantes en pupitres, una tradición que se corresponde con una concepción de la educación como proceso direccional de transmisión de conocimientos entre docentes y estudiantes. El objetivo, por lo tanto, es comprender la organización de las clases y su repercusión en cuanto a la manera de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## Metodología

Para dar respuesta a los objetivos de la investigación se realizó un estudio etnográfico en un centro público de educación primaria ubicado en el distrito de Vallecas, en Madrid. El trabajo de campo se realizó durante el curso lectivo 2017-2018. La estancia inició tras contactar al equipo directivo y solicitar permiso al claustro docente; duró dos meses y finalizó cuando los datos recogidos ya no sumaban información sustancial a las categorías de estudio. Los datos se recogieron mediante técnicas de observación participante, entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos.

Todas las actividades cotidianas del centro fueron de interés para la investigación. Entre ellas, se observaron clases de grado, reuniones de profesorado, recreos, actividades extraescolares, visitas a la ciudad y seminarios de formación docente. El análisis de la información se realizó a la par que el trabajo de campo, de manera que permitió mejorar guías de observación, considerar aspectos que no habían sido tenidos en cuenta y, en general, ajustar la recogida de datos a los objetivos de la investigación. Una vez finalizada la estancia, se analizó la información disponible y se redactó el informe de campo. Los resultados fueron validados por el equipo directivo y luego presentados a todo el claustro.

## Resultados y conclusiones

El centro educativo tiene como principio reunir a los miembros de la comunidad educativa. Esto se ve en los encuentros entre docentes y también entre niños y niñas. Se promueven los encuentros en toda la escuela en general, pero especialmente dentro de cada curso. Los niños y niñas se sientan en grupos de cinco o seis, el profesorado ubica en un mismo grupo a quienes no suelen compartir tiempo juntos y a veces incluso se muestran reticentes a hacerlo.

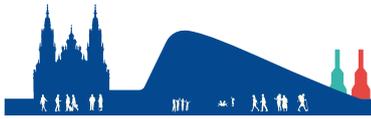
La escuela utiliza la metodología de trabajo cooperativo. Esto les ayuda a conocerse más allá de los prejuicios, a compartir metas y a aunar esfuerzos. Incluso las evaluaciones reflejan el ánimo de construir grupo entre niños y niñas, de manera que el desarrollo de clases refleja los lazos contruidos de solidaridad y colaboración.

El ánimo de colaboración y ayuda mutua se observa también en las relaciones entre niños y niñas. Durante los ejercicios y trabajos individuales suelen preguntar a sus compañeros antes de preguntar al docente, cuando acaban el ejercicio ayudan a los otros e incluso se registraron momentos en los que algún niño o niña defendía a sus compañeros frente al maestro. De esta manera, la formación se vive como un proceso de construcción colectiva del conocimiento y no como un proceso lineal de transmisión entre docentes y estudiantes individuales.

## Referencias bibliográficas

- Buckles, J. (2018). Education in the modern social imaginary. En J. Buckles, *Education, Sustainability and the Ecological Social Imaginary. Connective Education and Global Change* (pp. 51-76). Cham, Suiza: Palgrave Macmillan.
- Castoriadis, C. (1996). La democracia como procedimiento y como régimen. *Jueces para la Democracia*, 26, 50-59.
- Castoriadis, C. (1998). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- De Cock, C. (2016). From creativity to imagination with Cornelius Castoriadis. En C. Steyaert, T. Beyes, y M. Parker (Eds.), *The Routledge Companion to Reinventing Management Education* (pp. 234-248). Londres: Routledge.
- Klooger, J. (2014). Imagining Democracy. En V. Karalis (Ed.), *Cornelius Castoriadis and Radical Democracy* (pp. 218-234). Leiden/Boston: Brill.
- Moutsios, S. (2017). *Society and Education. An Outline of Comparison*. Londres: Routledge.
- Samuelsson, M. (2018). Education for Deliberative Democracy and the Aim of Consensus. *Democracy and Education*, 26(1). Recuperado de <https://democracyeducationjournal.org/home/vol26/iss1/2/>

- Straume, I. S. (2016). Democracy, Education and the Need for Politics. *Studies in Philosophy and Education*, 35(1), 29-45. <https://doi.org/10.1007/s11217-015-9465-4>
- Vouldis, A. (2018). Cornelius Castoriadis on institutions: a proposal for a schema of institutional change. *Cambridge Journal of Economics*, 42(5), 1435-1458. <https://doi.org/10.1093/cje/bex078>
- Wustefeld, S. (2018). Institutional pedagogy for an autonomous society: Castoriadis & Lapassade. *Educational Philosophy and Theory*, 50(10), 936-946. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1266923>



## La “inclusión educativa” como concepto problemático desde la crítica teórico-social

SORONDO, JUANA

*Universidad Autónoma de Madrid (España)*

### Descripción general de la/s preguntas de investigación y objetivos

Esta comunicación presenta los primeros avances de la investigación de doctorado “Discursos, políticas y prácticas educativas sobre la inclusión educativa en un contexto neoliberal globalizado”.

La investigación parte de un primer objetivo centrado en revisar y desnaturalizar el concepto de “inclusión educativa” desde una crítica teórico-social que permita repensar los procesos educativos en su conjunto y desde una perspectiva global y transcultural.

Así, se busca en esta oportunidad presentar una primera aproximación a esta cuestión, planteando que la “inclusión educativa” debe ser estudiada como un discurso que emerge en el contexto de las sociedades capitalistas –entendiendo el capitalismo como un “orden social institucionalizado”, tal como lo propone Nancy Fraser (Fraser y Jaeggi, 2019)–. En este marco, no es posible obviar el particular rol que la educación cumple en relación a la reproducción de dicho orden (Monarca, Fernández González, y Méndez-Núñez, 2020).

Desde esta perspectiva, al hablar de “inclusión educativa”, cabe formular algunas preguntas: ¿qué nuevo marco regulador se refuerza desde este discurso (Monarca, Fernández-González, y Méndez-Núñez, 2021)? ¿Qué regímenes de verdad (Bourdieu, 2014) se configuran al hablar de “inclusión”? ¿Qué líneas abismales (Santos, 2009) se trazan al plantear el problema de la “inclusión educativa”? En definitiva: ¿qué debates se abren y cuáles se clausuran e invisibilizan?

Estas preguntas son necesarias para considerar en qué medida los discursos y prácticas acerca de la “inclusión educativa” tienen (o no) la potencialidad de poner en cuestión los aspectos no sólo normativos, sino también teórico-sociales del problema de la educación.

### Metodología

La discusión teórica se enmarca en un enfoque hermenéutico-crítico, próximo epistemológicamente a la dialéctica negativa de Adorno (1975).

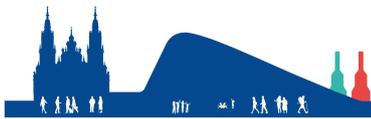
## Conclusiones

Esta primera aproximación sitúa la “inclusión educativa” como un problema que no debe considerarse únicamente desde su aspecto técnico o procedimental, sino también desde una crítica teórico-social (Fraser y Jaeggi, 2019). Esto permite concluir que, antes de preguntar cómo lograr una mayor inclusión, resulta imprescindible considerar hasta qué punto los regímenes de verdad (Bourdieu, 2014; Monarca, Fernández-González, y Méndez-Núñez, 2021) que subyacen al concepto permiten o no cuestionar la estructura que produce la marginalidad y dominación.

En efecto, una *paideia* democrática (Castoriadis, 1995) no puede agotarse en el mero procedimiento de incluir: implica abogar por la participación efectiva de todos en la formación de las instituciones, y esto requiere de una revisión de fondo de dichas instituciones y los sentidos —y sujetos— que estas (re)producen. El concepto de “inclusión”, promovido desde la agenda educativa globalmente estructurada (Dale, 2000), no garantiza que estos debates, intrínsecamente vinculados a la “política” (Castoriadis, 1995), puedan ser visibilizados y puestos en primer plano.

## Referencias bibliográficas

- Adorno, T. (1975). *Dialéctica negativa*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2014). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Castoriadis, C. (1995). La democracia como procedimiento y como régimen. En AA. VV., *La estrategia democrática nella societa che cambia* (pp. 15-32). Roma: Datanews.
- Dale, R. (2000). Globalization and education: Demonstrating a “Common World Educational Culture” or locating a “Globally Structured Educational Agenda”? *Educational Theory*, 50(4), 427-448.
- Fraser, N., y Jaeggi, R. (2019). *Capitalismo. Una conversación desde la Teoría Crítica*. Madrid: Morata.
- Monarca, H., Fernández González, N., y Méndez-Núñez, Á. (2020). Orden social, Estado y escuela: de la producción de lo común a la producción de la diferencia. *RECERCA. Revista de Pensament i Anàlisi*, 25(2).
- Monarca, H., Fernández-González, N., y Méndez-Núñez, Á. (2021). Social order, regimes of truth and symbolic disputes: a framework to analyze educational policies. *Filosofija. Sociologija* (en prensa).
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI-CLACSO.



## **A adecuación dos currículos das materias das áreas de Historia, Filosofía e Ética na Educación Primaria e Secundaria ante o desafío da diversidade e a inclusión social**

**BARREIRO MARIÑO, MANUEL**

*Universidad Autónoma de Madrid (España)*

### **Descrición xeral da pregunta de investigación e obxectivos**

Nun contexto social en constante cambio e cada vez máis heteroxéneo producido principalmente polo constante crecemento do fenómeno migratorio a nivel global, atopámonos tanto nas aulas como nas rúas fronte a unha realidade social marcada por unha enorme diversidade. A diversidade é, ou así debería ser sempre, fonte de enriquecemento social; sen embargo a realidade é outra, e a diversidade, gran parte das veces, a causa das estruturas políticas, das relacións económicas ou debido ás prácticas culturais, trae consigo desigualdades e exclusión social.

Neste contexto, a Educación ten a responsabilidade primordial de encamiñar a súa labor cara a inclusión social co obxectivo de poñer fin a esta situación de desigualdade e exclusión social que se vive tanto nas aulas como nas rúas; e máis especialmente a Educación formal por ser por onde pasan a maioría de cidadáns/as en España.

É aquí onde aquelas materias que tratan contidos directamente relacionados cos DDHH, os Valores Cívicos, Valores Democráticos, etc., e por tanto relacionados directamente coa inclusión social e cás cuestións transculturais, e interculturais, xogan un rol esencial dentro da Educación formal á hora de xestionar o desafío da diversidade e a inclusión social. Estas materias, pola natureza dos seus contidos, son todas aquelas pertencentes ás áreas de Filosofía, Ética e Historia.

É, entón, obxectivo deste estudo coñecer se dende o ensino da Historia, da Filosofía e da Ética no ámbito da Educación formal, xa que é aquela na cal estudan a maioría dos cidadáns/as en España, propiciase unha ensinanza orientada cara a inclusión social, dende as perspectivas transcultural e intercultural.

### **Metodoloxía**

Este estudo centrase en coñecer se dende o ámbito lexislativo da Educación favorecese, e favoreceuse, na práctica, é dicir no día a día das aulas, a educación en Dereitos Humanos, Valores Cívicos, Valores Democráticos, etc., e por tanto unha educación enfocada cara a inclusión social, no ensino das materias que conforman as áreas de Historia, Filosofía e Ética. Xa sexa en Educación Primaria, Secundaria Obrigatoria e Bacharelato, por ser estes os niveis educativos que conforman a Educación fundamental que reciben as e os cidadáns en España.

Para elo, levase a cabo dende este estudo a análise das bases curriculares das materias das áreas de Historia, Filosofía e Ética, de tódalas leis educativas habidas dende a LOGSE á actual LOMLOE, co obxectivo principal de obter un coñecemento detallado sobre o rol que ocupa, e ocupou ao longo dos últimos anos, a Educación en Dereitos Humanos, Valores Cívicos, Valores Democráticos, etc., e, por tanto, a súa vez a Educación intercultural e transcultural, nas áreas que son obxecto desta investigación.

O estudo de todas e cada unha destas leis permitiranos facer unha comparación entre elas co obxectivo de coñecer cal foi concretamente o tratamento da inclusión social nestas materias ao longo dos últimos 30 anos en España.

## Resultados e conclusións

Os resultados obtidos individualmente a través do estudo curricular de cada unha das áreas de cada unha das leis educativas mostrarannos claramente cal , e como, é o escenario que as diferentes leis estableceron en relación ao desenvolvemento da Educación en Dereitos Humanos, Valores Cívicos, Valores Democráticos, etc., e, por tanto, a súa vez a Educación intercultural e transcultural nas áreas de Historia, Filosofía e Ética. Isto permitiranos coñecer se dende o ámbito da Educación formal en España propiciouse, e estase a propiciar, unha educación acorde ao, cada vez máis presente, desafío da diversidade e a inclusión social.

Serán os propios resultados en si mesmo quen nos marquen as pautas a seguir de cara adecuar os currículos destas áreas ante o desafío da diversidade da inclusión social.

## Referencias bibliográficas

- Arroyo González, M. J. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Inclusive Education Journal*, 6(2), 144-159.
- Cepeda, M. (2008). La educación multicultural en el marco de la legislación educativa: Los retos normativos. En L. García Rodríguez, (Ed.), *Estudios en homenaje al 60 aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948-2008)* (pp. 163-170). Saltillo, México: Fundación Universitaria De Derecho, Administración y Política S.C.
- Pagès, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Iber*, 44, 44-55.
- Postigo, M. (2018). Filosofía, ética civil y educación en España: el reto de las humanidades educación. *Voces de la educación*, 3(5), 179-187.
- Ribotta, S. (2006). Educación en y para los derechos humanos: La educación en convivencia mundial. El desafío del siglo XXI. En S. Ribotta (Ed.), *Educación en Derechos Humanos. La asignatura pendiente* (pp. 153-194). Madrid: Dykinson.
- Romero Sánchez, G., García Luque, A., y Cambil Hernández, M. E. (2016). Valores sociales en la nueva realidad curricular: LOE versus LOMCE. *Opción*, 32(8), 689-712.
- Tuvilla, J. (2008). La Educación en Derechos Humanos en España. Avances en supervisión educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 9, 1-24.



## O ensino de Historia ante o desafío da diversidade e a inclusión social

**BARREIRO MARIÑO, MANUEL**

*Universidad Autónoma de Madrid (España)*

### Descrición xeral da pregunta de investigación e obxectivos

Nun contexto social en constante cambio e cada vez máis heteroxéneo producido principalmente polo constante crecemento do fenómeno migratorio a nivel global, atopámonos tanto nas aulas coma nas rúas fronte a unha realidade social marcada por unha enorme diversidade. A diversidade é, ou así debería ser sempre, fonte de enriquecemento social; sen embargo a realidade é outra, e a diversidade, gran parte das veces, a causa das estruturas políticas, das relacións económicas ou debido ás prácticas culturais, trae consigo desigualdades e exclusión social.

Neste contexto, a Educación ten a responsabilidade primordial de encamiñar a súa labor cara a inclusión social, co obxectivo de poñer fin a esta situación de desigualdade e exclusión social que se vive tanto nas aulas como nas rúas; e máis especialmente a Educación formal por ser por onde pasan a maioría de cidadáns/as en España.

É aquí onde o ensino da Historia debe cumprir un rol esencial, pois esta, pola natureza dos seus contidos, ten a capacidade de abordar o pasado dende unha perspectiva multicultural, é dicir, incluíndo e integrando na análise dos acontecementos históricos todas e cada unha das perspectivas culturais existentes, o cal favorece unha educación en valores que propicia a comprensión entre individuos á marxe da súa procedencia, relixión ou lingua.

Este escenario, anteriormente tratado, sitúa entón o ensino da Historia ante o desafío da diversidade e a inclusión social. É, entón, obxectivo deste estudo coñecer se dende o ensino da Historia no ámbito da Educación formal, xa que é aquela na cal estudan a maioría dos cidadáns/as en España, propiciase unha ensinanza que avoga o tratamento do pasado dende as perspectivas transcultural e intercultural, e orientada cara a inclusión social.

### Metodoloxía

Este estudo centrase en coñecer se a Lei LOMCE a través das súas bases teóricas favorecía na práctica, é dicir no día a día das aulas, unha Educación enfocada cara a inclusión social no ensino das materias de Historia. Xa sexa en Educación Primaria, Secundaria Obrigatoria e Bacharelato, por ser estes os niveis educativos que conforman a Educación fundamental que reciben as e os cidadáns en España.

Coa fin de lograr o seu obxectivo, procedeuse dende esta investigación, primeiro, á análise pormenorizada dos currículos da área de Historia; focalizándose nos fundamentos teóricos establecidos pola LOMCE para estes currículos. E segundo, a realización de enquisas a profesores/as de diversos centros educativos en España coa intención de comprender cal e como é a experiencia práctica dos profesores/as nas aulas en relación ao obxecto de estudo desta

investigación. Finalmente, comparamos e contrastamos todos os resultados obtidos para obter unha visión o mais completa e complexa posible da realidade estudada.

Cabe aclarar que centrámonos esencialmente na LOMCE, por ser a lei vixente durante a realización do estudo, e porque a efectos prácticos aínda non houbo tempo real para coñecer o impacto da LOMLOE, pois aínda moitas das medidas non entraron en vigor.

## Resultados e conclusións

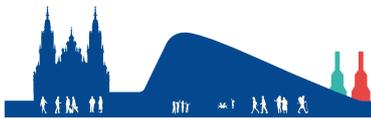
Os resultados obtidos a través da análise dos currículos e das enquisas aos profesores/as móstrannos de maneira contundente que os currículos establecidos pola LOMCE para a área de Historia non propician un ensino da Historia que favoreza unha Educación enfocada cara a inclusión social e adaptada ao actual desafío da diversidade.

Isto debese, principalmente, a unha organización do currículo marcada polo excesivo número de contidos relativos a conceptos e/ou definicións puramente históricas, os cales son tratados sempre, ou case sempre, dende unha perspectiva etnocentrista, e nos que destaca a escasa presenza da renovación historiográfica á hora da redacción dos mesmos; o cal contrasta cos escasos contidos relativos a Dereitos Humanos, Valores Cívicos, etc., os cales son fundamentais para fomentar valores tales como a igualdade e o respecto polos demais, entre outros, e sen os cales non se pode entender unha Educación intercultural e transcultural. Avogando entón dende a LOMCE por unha Educación en Historia de carácter simplemente memorístico, fronte a unha Educación que incentive o pensamento crítico e social nos estudantes.

Os resultados, en si mesmo, permítennos entón coñecer cales son as claves para que o ensino da Historia se adecúe ao desafío da diversidade e a inclusión social.

## Referencias bibliográficas

- López Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, 94, 273-285.
- López Facal, R., y Valls, R. (2012). La necesidad Cívica de saber Historia y Geografía. En N. De Alba, F. García, y A. Santiesteban (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 185-192). Madrid: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Diada.
- Pagés, J., y Santiesteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. En J. Pagés y A. Santiesteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Volumen 1* (pp. 17-41). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Tejada, J. (2000). La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4(1), 1-13.
- Tibbitts, F. (2002). Emerging Models for Human Rights Education. *International Review of Education*, 48(3-4), 159-171.
- Trepat, C. A. (2015). La historia en la LOMCE ESO y bachillerato-La LOMCE y los contenidos de ciencias sociales. *Íber*, 79, 49-59.



# **Matrícula femenina en los estudios de Pedagogía en Educación Física en Chile.**

## **Un análisis desde la perspectiva de género**

**MATUS, CARLOS**

*Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile)*

**CORNEJO, MIGUEL**

*Universidad de Concepción (Chile)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

En Chile, históricamente la matrícula femenina en estudios de educación superior (Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica) fue menor a la masculina hasta el año 2008. No obstante, el año 2009 se produce un hito relevante, ya que por primera vez se registra un número mayor de mujeres cursando estudios superiores. Esta situación se mantiene e incrementa en los años posteriores, mostrando el año 2019 una matrícula total de 53% v/s 47% de hombres. En el caso específico de las carreras profesionales del área pedagógica (pedagogías), actualmente la participación femenina en las matrículas totales muestra un rango entre 56,7% y 99,8%. No obstante, existen dos carreras en las cuales la participación masculina es significativamente superior, es el caso de Pedagogía en Música y Pedagogía en Educación Física (PEF). Esta última, es la carrera que posee una menor participación femenina (año 2019: 32,3% de matrícula femenina total). Esta brecha negativa de participación se acrecienta cuando se observan las universidades privadas, en relación con las públicas. Las hipótesis que ayudarían a comprender estos resultados radican en los estereotipos de género que se asocian a esta carrera, en la reproducción de ciertos elementos en las clases de educación física escolar, en la influencia familiar y de otros grupos de la sociedad, y en el enfoque masculinizado hacia el deporte.

En este contexto, en Chile no se han registrado evidencias que analicen descriptiva y retrospectivamente la matrícula femenina en PEF desde la perspectiva de género, lo cual permitiría determinar si esto es una situación reciente o bien responde a una lógica de comportamiento histórico de la matrícula. La pregunta de investigación planteada en este trabajo es: ¿cómo ha sido la evolución de la matrícula femenina en los estudios de Pedagogía en Educación Física?, y el objetivo general; describir desde la perspectiva de género el comportamiento histórico y la situación actual de la matrícula femenina en los estudios de Pedagogía en Educación Física en las universidades chilenas. En este sentido, realizar investigaciones sobre la matrícula en educación superior desde la perspectiva de género, permite evidenciar el contexto en el que se encuentran las carreras universitarias respecto a la participación del estudiantado, en función de la demanda femenina y masculina por estudiar una carrera en particular.

## Metodología

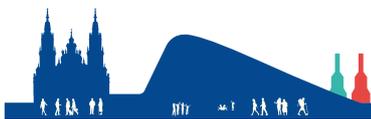
Estudio con enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo, observacional y retrospectivo en el cual se estudió el comportamiento de la matrícula femenina y masculina en la carrera de Pedagogía en Educación Física en Chile. Las variables del estudio son: matrícula de primer año y total femenina y masculina desde el año 2005 al año 2019 en los estudios de PEF en las universidades chilenas, tanto públicas como privadas (32), incluyendo la implementación de la gratuidad en los estudios universitarios (año 2016) y los requisitos de acceso para estudiar una carrera de pedagogía (año 2017). Se analizó una base de datos oficial de tipo secundario generada por el Consejo Nacional de Educación (CNEC) del Ministerio de Educación chileno, la cual posee información de matrícula en Chile desde el año 2005. El tratamiento de la información se realizó mediante análisis de frecuencia de la matrícula.

## Resultados y conclusiones

Se determinó que existe una tendencia que se orienta al aumento de la brecha negativa de género en la relación entre la matrícula femenina (inferior) y masculina (superior), la cual ha aumentado en los últimos catorce años. La matrícula total femenina de PEF entre 2005 y 2019 (31,2% promedio) muestra una brecha negativa relevante al ser comparada con la matrícula de la mujer de otras pedagogías (66,9% promedio) y con el promedio de las universidades (52%). Las carreras PEF de universidades privadas muestran una mayor brecha negativa de género al ser comparadas con carreras PEF de universidades públicas. La implementación de la Ley de Gratuidad (2016) para cursar estudios superiores, ha supuesto una leve disminución de la brecha negativa entre la matrícula de universidades públicas y privadas. Por otro lado, el aumento en la exigencia de los requisitos de acceso (legales) para estudiar pedagogía en Chile (desde 2017) no ha mostrado una supuesta influencia en los niveles de matrícula. Los resultados pesquisados en esta investigación son semejantes a los reportados en otros países y contextos, con cifras similares en cuanto a participación en este tipo de estudios, abriendo la hipótesis de que esta situación responde a factores propios de ciertas sociedades y a la reproducción de estereotipos. Los datos obtenidos permiten señalar que PEF responde al comportamiento de matrícula de las carreras STEM (alto nivel de masculinización).

## Referencias bibliográficas

- Arredondo Traperero, F. G., Vázquez Parra, J. C., y Velázquez Sánchez, L. M. (2019). STEM y brecha de género en Latinoamérica. *Revista de El Colegio de San Luis*, 9(18), 137-158.
- Consejo Nacional de Educación. (2016). *Tendencias índices 2016*. Recuperado de [https://www.cned.cl/sites/default/files/tendencias\\_indices\\_junio\\_2016.pdf](https://www.cned.cl/sites/default/files/tendencias_indices_junio_2016.pdf)
- Consejo Nacional de Educación. (2020). *Índice Base de Datos 2005-2020*. Recuperado de <https://www.cned.cl/bases-de-datos>
- Garay Ibañez de Elejalde, B., Elcoroaristizabal, E., Vizcarra Morales, M. T., Prat Grau, M., Serra Payeras, P., y Soler Prat, S. (2017). ¿Existe sesgo de género en los estudios de ciencias de la actividad física y el deporte? *Retos*, 34, 150-154.
- Matus-Castillo, C., Cornejo-Améstica, M., y Castillo-Retamal, F. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente en la Educación Física chilena. *Retos*, 40, 326-335.
- Porto, B. (2009). Feminización y masculinización en los estudios de maestro y educación física en Galicia. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 50-57.
- Serra, P. (2016). *La Perspectiva de género en los estudios de ciencias de la actividad física y el deporte*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, España.
- Serra, P., Soler, S., Vilanova, A., y Hinojosa-Alcalde, I. (2019). Masculinización en estudios de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación física y deportes*, 1(135), 9-25.



## **Proyecto de promoción socio-educativa para madres en riesgo de exclusión a través de la experiencia de su entorno**

**PALAFIX, KATYA**  
**ROJAS, DAYANA**  
**SEPÚLVEDA, MÓNICA**

*Universidad de Navarra (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

En la comunicación se presentará El desarrollo de la primera fase del Proyecto que tiene como objetivo la construcción de una taller de buenas prácticas de alimentación (consumo) y gestión de residuos domiciliarios como estrategia para la integración social y la participación de las mujeres que son madres y están en situación o en riesgo de exclusión social.

El modelo educativo emplea los Procesos Básicos de Pensamiento y el ciclo de indagación como eje para el desarrollo de actividades como son talleres, material didáctico, cursos de formación y propuestas de participación e implicación de las madres como agentes sociales para el desarrollo sostenible de las comunidades en las que viven.

El taller responde al compromiso universal por la igualdad y la sostenibilidad, adoptado en la agenda 2030, propuesto en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Organización de Naciones Unidas (ONU). Con esta iniciativa se busca dar respuesta a este compromiso proponiendo una metodología educativa para la promoción de la mujer que es madre.

La primera fase se basa en un taller con un grupo de 20 mujeres-madres en riesgo de exclusión social. El objetivo es que a través del trabajo de las Habilidades Básicas del Pensamiento se logre desarrollar su capacidad de observación, análisis y experiencia del contexto en el en ella vive y así promover la participación, la estima personal, la integración social y el cuidado personal, familiar y el de la comunidad en la que vive, todo esto de forma sostenible. Este primer taller trata sobre los residuos domiciliarios, en concreto sobre los alimenticios, para hacer más eficiente el consumo, mejorar la calidad de la alimentación, reducir la generación de residuos urbanos y favorecer la integración y participación dentro de su comunidad. Para alcanzar dicha transformación se requiere de un acompañamiento que les ayude a redescubrir su potencial e impulsarles a participar pues cada una de ellas tiene un modo personal de entender, cuidar y relacionarse con su entorno.

El taller no busca mostrar comportamientos a imitar para vivir y cuidar el entorno ni se basa en acciones concretas que describan funciones a cumplir o realizar, sino que se toman en cuenta los ámbitos en donde cada mujer se relaciona de manera interpersonal para que dicho comportamiento responda al modo personal que tiene cada una de vivir y aportar en su entorno.

El desarrollo del taller parte del planteamiento de las siguientes preguntas: ¿Se puede ahorrar desde casa y a la vez comer mejor, gastar menos y mejorar el ambiente?, ¿Cómo alimentarme mejor, cuidarme a mi y a mi familia y generar menos residuos?, ¿Puedo vivir mejor y aportar a mi entorno?, ¿Implicar a la mujer que es madre en un proyecto de sostenibilidad podría ayudar a revalorizarla y no dejarles atrás en la sociedad?

## Metodología

La metodología propuesta para el proyecto es de tipo descriptivo utilizando técnicas cualitativas.

En primer lugar, se han elegido personas con riesgo de exclusión social, para revalorar y empoderar a la mujer que es madre. Lo que se persigue es reflejar la realidad de estas mujeres, su estilo de vida, sus opiniones y modo de actuar frente al consumo y generación de residuos. Para ello se cuenta con 20 mujeres provenientes de diversos países y edades.

Es importante mencionar que estas personas participan de manera voluntaria en este proyecto. En un estudio previo, se ha identificado que la participación de la población inmigrante en los programas de recogida selectiva es baja frente a la población autóctona. Esto es debido a diversos factores relacionados con el nivel socio-económico de los países de procedencia (hábitos, contexto, información, conocimientos, entre otros). Una de las tesis planteadas consiste en validar la causa de la generación de más residuos que podría deberse al desconocimiento de su nuevo entorno, el funcionamiento de un nuevo clima, paisaje y cultura, que puede favorecer que estas mujeres se apeguen a sus antiguos hábitos y modos de vida, sin buscar una verdadera integración.

## Conclusiones

El proyecto está en curso pero algunas de las tesis propuestas son:

- Es importante implicar a las personas como agentes de la transformación social. Desde la Pedagogía se puede ayudar a generar un método sencillo que sirva de base para ayudar a lograr cambio positivo de conductas que promuevan el desarrollo personal y social y que sean sostenibles.
- Reafirmar la idea de que no es suficiente el mostrar lo que se tiene que hacer y como hacerlo, se requiere de un acompañamiento personal que guíe el proceso de transformación y aprendizaje personal, también se requiere dar un seguimiento, contar con la evaluación continua para poder intervenir y reorientar si hace falta. De esta forma incidir y generar estilos de vida y cambios sostenibles y duraderos.
- Se cuenta con los especialistas, los temas, los contenidos, la infraestructura pero falta formación y contar con el Personal idóneo para gestionar dichos proyectos educativos. Se hace una propuesta para la formación de los Pedagogos como agentes del cambio social.
- Reconocer que un cambio en los estilos de vida, de un grupo importante de la población vulnerable, puede llegar a producir una buena presión sobre los modelos de consumo, la política, el modelo económico.

## Referencias bibliográficas

- Altarejos, F., y Naval, C. (2004). *Filosofía de la educación, 2.ª ed.* Pamplona: Eunsa.
- Barrios, C., y Montoro, G. (2007). *Políticas Familiares.* Pamplona: Eunsa.
- Carrica-Ochoa, S. (2014). Development Education in Policy and Practice. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 6(2), 63-64.
- CMMAD. (1987). *Nuestro Futuro Común.* Madrid: Alianza Editorial.
- D'Lors, J. (1997). *La educación encierra un Tesoro.* México: Unesco.
- Domingo Moratalla, A. (2017). *Condición Humana Ecología Integral.* Madrid: PPC.
- Donati, P. (2014). *La familia: genoma de la sociedad.* Madrid: Rialp.
- Jiménez, H. L. (1997). *Desarrollo sostenible y economía ecológica.* Madrid: Síntesis.
- ONU. (1992). *Declaración de Río sobre medio ambiente y desarrollo.* Rio de Janeiro: ONU.
- ONU. (2015). *Objetivos para el Desarrollo Sostenible.* Nueva York: ONU.
- Papa Francisco. (2015). *Laudato Si.* Vaticano: Vaticana.
- PNUD. (2019). *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.* Recuperado de <https://www.undp.org/content/undp/es/home.html>

Polo, L. (2006). *Ayudar a crecer*. Pamplona: Eunsa.

Polo, L., y Llano, C. (1997). *Antropología de la acción directiva*. Madrid: Unión Editorial.

Selles, F. (2012). *Antropología para inconformes*, 7.<sup>a</sup> ed. Madrid: Rialp.

Tönnies, F. (1887). *Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Enseñanza Superior*. París: UNESCO.

Wojtyła, K. (1982). *Persona y acción*. Madrid: BAC.



## **Educación inclusiva en la Universidad a través del proyecto Solidaris como contexto de desarrollo de Educación para el Desarrollo Humano Sostenible. Una visión compleja desde la Educación Ambiental**

**VALDERRAMA-HERNÁNDEZ, ROCÍO**

**LIMÓN-DOMÍNGUEZ, DOLORES**

**ALCÁNTARA-RUBIO, LUCÍA**

*Universidad de Sevilla (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) surgieron en 2015 en el seno de la Asamblea de las Naciones Unidas y se incluyeron rápidamente en la agenda de los países. Son 17 retos específicos que la UNESCO (2017) identificó como un camino gradual para reducir la pobreza y aumentar el bienestar global. Los ODS se apoyan en las siguientes líneas: Las personas, el bienestar, la paz, las alianzas y el planeta. El presente y el futuro de los seres humanos está categóricamente unido al futuro de nuestro planeta, y todos los ciudadanos del planeta deben comprometerse con ello. La importancia de la educación ambiental, incluye no sólo aspectos ambientales, sino también educativos, sociales, económicos y éticos, y puede conducir al paradigma del Desarrollo Humano Sostenible (DHS).

La idea de ciudadanía cosmopolita (Nussbaum, 1999; Held, 2002; Cortina, 2003), viene a explicar que el conjunto de los seres humanos es una comunidad que se establece en una casa común. Así, las personas pueden conjugar su sentimiento de pertenencia a un territorio local, con el de sentirse parte de redes más amplias y globales que inciden en sus vidas. Por ello, la educación es entendida como el comprender que el ser humano, sin perder su identidad local, está convocado a ser un ciudadano planetario, es decir, a asumir no sólo derechos, sino también co-responsabilidades para con la casa común, en el marco de una convivencia pacífica.

A su vez, la educación demanda, para dar respuesta a la diversidad, incrementar la participación de los estudiantes reduciendo la exclusión en y desde la educación. De este modo, para atender a esta diversidad, la educación ambiental lleva implícita la inclusión ya que se sustenta en un enfoque integrador y sistémico basándose en la idea de construcción de ciudadanía cosmopolita.

La educación inclusiva tiene como objetivo hacer que los contextos sean inclusivos, eliminando todas las barreras que excluyen y/o discriminan a cualquier persona, por lo que se debe considerar como un cambio sistémico. Así mismo, la educación Ambiental como punto de partida para la sostenibilidad social y ecológica, tiene el propósito de educar a los ciudadanos planetarios para que adopten el cuidado y el aprecio por la naturaleza durante toda la vida.

La ciudadanía planetaria o cosmopolita implica un proceso continuo y sistémico, que se expande más allá del aula a toda la comunidad, animando a los estudiantes a desarrollar una conciencia para la inclusión planetaria,

donde la colaboración y compartir con otras culturas y especies, no solo la humana, se convierte en la norma, inspirada en el trabajo de Freire (1983) como alternativa al optimismo del Desarrollo sostenible.

Como primer paso para desarrollar este enfoque de la educación ambiental y por ello inclusiva, denominada, educación para el desarrollo humano sostenible, se han de tener en cuenta principios tales como el compromiso con la igualdad social y de género, el cuidado, la autonomía, la iniciativa, la participación, pluralismo, intercambio, complejidad y desarrollo. Desde esta paradigma educativo se diseña el Proyecto Solidaris cuyo objetivo es fomentar la ciudadanía activa y cosmopolita. El Proyecto Solidaris, el año 2018-2021, tiene la intención de trabajar para el desarrollo de una sociedad inclusiva y planetaria para que la ciudadanía más joven, adquieran las competencias clave necesarias para poder adaptarse de manera flexible a los cambios y retos impuestos por la globalización, desde una perspectiva crítica. Son once instituciones socias que participan en este proyecto:

- Universidad de Sevilla, España.
- Universidad de Lisboa, Instituto de Educación, Portugal.
- Universidad de Roma Tre, Italia. Universidad de Bielefeld, Alemania.
- Universidad Austral de Chile, Chile.
- Universidad Viña del Mar, Chile. Universidad del Salvador, Argentina.
- Universidad Nacional Tres de Febrero, Argentina.
- Universidad Estadual de Paraíba, Brasil.
- Universidad de Pernambuco, Brasil.

La educación inclusiva es inequívocamente Educación para el Desarrollo Humano Sostenible porque que involucra no sólo el conocimiento científico, sino también los aspectos sociales desde la esfera ética, educativa, económica, cultural. Es claramente una nueva visión de la conciencia ambiental tradicional que conduzca a un nuevo paradigma complejo y holístico.

## Metodología

El propósito del presente estudio es conocer el nivel de adquisición de las competencias transversales de los estudiantes de las universidades latinoamericanas porque conocer qué saben los estudiantes y qué aprenden en la universidad es el primer paso para orientar las acciones formativas y los procesos de enseñanza aprendizaje que den repuestas a las demandas locales desde la perspectiva social y ambiental.

La pregunta de investigación es ¿están formado los jóvenes universitarios en competencias transversales para el desarrollo una sociedad inclusiva? Para responder a esta pregunta, se realizó un diseño no experimental, en el marco de una metodología cuantitativa.

La población del estudio estuvo conformada por una muestra de 728 estudiantes de las universidades latinoamericanas. El instrumento consta de una escala tipo Likert titulada Cuestionario de Competencias Transversales para la Inclusión Educativa (CCTI) realizado por Equipo SOLIDARIS (2018).

Esta doble perspectiva sistémica y personal puede requerir diferentes enfoques para el desarrollo de competencias. A este respecto, Barth y Michelsen (2012) se refieren a la interacción de los componentes cognitivos y no cognitivos/afectivos de las competencias.

En este contexto, las competencias transversales en las que se apoya el proyecto son indispensables para la reflexión crítica sobre los patrones de comportamiento insostenibles y la reorientación de las actividades humanas hacia una Sociedad inclusiva y sostenible. Las competencias transversales y categorías de análisis del cuestionario se exponen a continuación: Emprendimiento social, Liderazgo, Autonomía, Interculturalidad, Uso de Tics, Comunicación oral y escrita, Igualdad de posiciones social y de género.

## Resultados y conclusiones

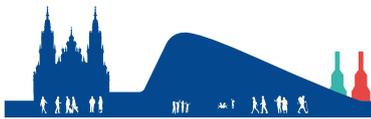
Los principales hallazgos obtenidos en relación a la adquisición de competencias exponen que los estudiantes tienen un desarrollo en las competencias de Autonomía, Comunicación, Igualdad, Interculturalidad y TIC, moderado.

Particularmente, en las competencias de Comunicación, Igualdad e Interculturalidad se identifican menores niveles de desarrollo en preguntas sobre intervención y actitudes de inclusión con respecto a percepciones y capacidades que no impliquen unas interrelaciones o un mayor impacto social. Es decir, los estudiantes expresan no haber adquirido, o hacerlo significativamente menos las competencias en las preguntas sobre acciones y modos de hacer los por lo que el uso de conocimientos para describir, analizar y/o abordar cuestiones relacionadas con la inclusión y la sostenibilidad en diferentes entornos, así como la toma de decisiones y las acciones informadas guiadas por el conocimiento, no lo están desarrollando. Las competencias son tanto un prerequisite como un resultado del aprendizaje esencial para la alfabetización en materia de inclusión y de sostenibilidad. Las competencias son esenciales para aplicar los conocimientos y la experiencia disponibles para abordar determinados problemas de forma holística pero también funcionan a nivel personal orientando las elecciones individuales y la formación del estilo de vida.

De estos resultados emerge una Red de jóvenes a nivel internacional, como protagonistas de una transformación de su propio proceso de enseñanza aprendizaje. En conclusión, se visibiliza la necesidad de formación en competencias transversales, como elemento clave para el desarrollo de proyectos y acciones personales y profesionales desde una perspectiva compleja que se enmarca en un paradigma educativo innovador, en la Educación para el Desarrollo Humano Sostenible.

## Referencias bibliográficas

- Barth, M., y Michelsen, G. (2013). Learning for change: an educational contribution to sustainability science. *Sustainability*, 8, 103-119.
- Cortina, A. (2001). *Alianza y contrato*. Madrid: Trotta.
- Held, D. (2002). *La democracia y el orden global*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1983). *Pedagogía del Oprimido (30a ed.)*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Proyecto Solidaris (2018). *Proyecto Solidaris*. Recuperado de <http://institucional.us.es/solidaris/>
- UNESCO. (2017). *Educación para los objetivos de desarrollo sostenible*. Recuperado de <https://www.sdg4education2030.org/ed-ucación-metas-de-desarrollo-sostenible-objetivos-de-aprendizaje-unesco-2017>



## **El desafío de la Pedagogía Intercultural en la articulación de las identidades de los migrantes**

**BRITO TAVARES, KATELINE DE JESUS**  
**RODRÍGUEZ GIL, ALEXANDRA MIROSLAVA**

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

La conceptualización del término identidad se vincula a la comunidad, unidad y permanencia, en contraposición a la alteridad y a la diferencia (Lorenzi-Cioldi y Doise, 1996). En palabras de Briones (2010), implica un proceso evolutivo circunscrito a un proceso normativo y un prerrequisito indispensable para establecer contactos con la sociedad, así como un proceso infinito dado su constante flujo en evolución (Briones, 2010). En esta línea, la identidad se articula desde los enfoques personales, sociales y culturales.

Además, en los últimos años se ha producido una proliferación de los movimientos migratorios, viéndose potenciados por la creciente globalización, configurando una sociedad plural y compleja debido a la diversidad cultural y social que emana de la migración (Arnáiz y Escarbajal, 2012). Así pues, los movimientos migratorios inciden directamente en la construcción de la identidad de los individuos, tanto de aquellos que se ven sometidos a dichos procesos, como de las personas que indirectamente han sido influidos por el proceso migratorio.

La identidad es una construcción dinámica y permanente que requiere de la negociación de diferentes partes desde el momento que se interacciona con otras culturas y elementos, como la escuela o la sociedad donde los individuos se desarrollan (Torres, 2011). En este marco, las instituciones escolares, a la par que la familia, la comunidad, los medios de comunicación y la religión, son indispensables en la conformación de la identidad, pues se conciben como marcos para la promoción de la inclusión/exclusión, para la promoción de la interculturalidad y para la legitimación de las representaciones sociales de una comunidad así como su cultura de pertenencia.

Con base en lo mencionado anteriormente, se formula la siguiente pregunta que encaminará el proceso de investigación:

- ¿Contribuye la educación y el emprendimiento del proyecto migratorio a la conformación de identidades híbridas, o estas son producidas por la confluencia de factores coyunturales?
- Con el fin de esclarecer esta cuestión, se plantean los siguientes objetivos:
- Analizar la interacción de diferentes identidades en la articulación del desarrollo personal, cultural y social.
- Investigar el proceso de construcción de la identidad en la comunidad transnacional así como las heterogéneas estrategias de adaptaciones psicosociales adquiridas.
- Analizar la identidad desde la concepción pedagógica.
- Comprender las motivaciones causales en la toma de decisiones para el emprendimiento del proyecto migratorio a Galicia.

- Estudiar las dinámicas de desarrollo identitario en contextos educativos formales y noformales, así como su contribución a propósitos de la emancipación en la comunidad.

## Metodología

A fin de llevar a cabo la presente propuesta, se ha seguido una metodología basada en el análisis documental. Para ello llevamos a cabo una revisión documental de múltiples investigaciones y de bibliografía clave para el desarrollo de la temática. Se procede a la consultade fuentes primarias, bases de datos bibliográficas heterogéneas, nacionales e internacionales, así como libros y artículos de revistas, entre otros.

## Conclusiones

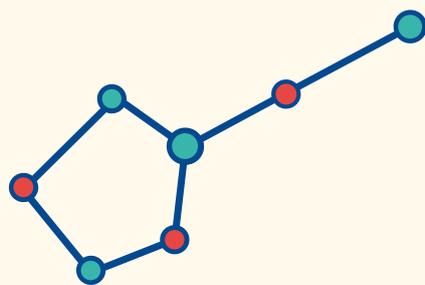
La identidad se conceptualiza como un proceso dinámico, relacional y multidimensional cuya construcción se desarrolla según las experiencias personales del individuo. Por consiguiente, la proliferación de la corriente inmigratoria suscita la puesta en marcha de estrategias comunitarias y educativas, con el fin de reconocer a todas las personas como sujetos de derecho, dado que la condición de su pertenencia a un grupo minoritario étnicamente diferenciado implica la vivencia de discriminación, racismo y rechazo, por lo tanto, a lo largo de la etapa de construcción de la identidad han de adaptarse a la pluralidad social y a la diversidad cultural.

En definitiva, se trata de sujetos que han adquirido competencias interculturales a partir de la negociación y valoración de los elementos culturales análogos a sus valores morales y autoconcepto, presentando una mayor predisposición para la inclusión y para el reconocimiento de la diversidad. A su vez, esta propuesta posibilita el análisis de la identidad desde la concepción pedagógica, así como poner en valor la trascendencia de esta disciplina en el estudio de fenómenos individuales y comunitarios.

Así pues, a fin de avanzar hacia la inclusión social, es indispensable el reconocimiento de la pluralidad de comunidades inmigrantes como parte de la sociedad y cultura española.

## Referencias bibliográficas

- Arnáiz, P., y Escarbajal, A. (2012). Reflexiones sobre cultura, identidad y racismo desde una mirada pedagógica. *Teoría de la educación*, 24(2), 83-106.
- Briones, E. (2010). *La aculturación de los adolescentes inmigrantes en España. Aproximación teórica y empírica a su identidad cultural y adaptación psicosocial*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Lorenzi-Cioldi, F., y Doise, W. (1996). Identidad social e identidad personal. En R. Bourhis y J. Lyens (Coords.), *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos* (pp. 71-90). Madrid: McGraw-Hil.
- Torres, M. S. (2011). *La Identidad como un Proceso Narrativo de la Cultura: Un acercamiento a la escuela*. (Tesis doctoral). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=119748>



# Línea 2

## PÓSTERES





## Educar e investigar en contextos complejos: valoración de la diversidad infantil

FERMÍN GONZÁLEZ, MARLENE

*Universidad Finis Terrae (Chile)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Esta ponencia, presenta una revisión teórica, que tiene como propósito exhibir una perspectiva que permitió vincular el paradigma de la complejidad con el campo de la educación infantil, desde un enfoque que valora y atiende la diversidad expresa en los niños y niñas. Para Morín (2000), la educación debe ser promotora de una inteligencia general, que permita comprenderla desde lo complejo, multidimensional y que parta desde lo contextual a una concepción global. Fue a partir de esta premisa que, en esta comunicación, nos dedicamos a discernir brevemente sobre el pensamiento de la complejidad. Sobre el conocimiento que espera generarse en el proceso educativo, Morín (2000, 2015) plantea la necesidad de que se genere una *reforma de pensamiento*. Reforma, que, por demás, debe asumirse desde una perspectiva *paradigmática* distinta.

Esta reforma comprendería tres niveles que, desde la perspectiva tradicional, caracterizan un paradigma investigativo. En el trabajo desarrollado por Sagastizabal, Perlo, Pivetta y San Martín (2006) se presenta un análisis del nivel ontológico, epistemológico y metodológico del complejo proceso de enseñanza y aprendizaje, como configuradores de la actuación docente. Este trabajo lo hacen a partir del símil, de que sí bien es cierto, que en el actuar científico se busca la producción de conocimiento, y la tarea docente, propicia la “transmisión” del mismo; ésta transmisión no responde a un acto pasivo, sino a una superposición didáctica de un proceso constructivo del conocimiento.

### Metodología

Para el cumplimiento del objetivo, se realizó una revisión documental, de más de cincuenta publicaciones teóricas, que exponen diversos planteamientos sobre la necesidad de pensar en diversas propuestas educativas que ofrezcan diferentes oportunidades educacionales, con el propósito de atender la complejidad educativa actual que caracteriza este nivel educativo.

Esa revisión partió de tres categorías teóricas previamente definidas en función de las cuales se estructuró la revisión y que permiten la presentación de los resultados y conclusiones, definidas como: pensamiento de la complejidad en el campo educativo, diversas propuestas educativas que ofrezcan diferentes oportunidades educacionales y la pertinencia del paradigma de la sociología de la infancia, bajo el reconocimiento del niño y la niña como sujetos de derecho, lo cual demanda el desarrollo de investigaciones participativas en las que se escuchen sus voces. Desde esta perspectiva, son múltiples los aspectos éticos que deberán considerarse, de manera que permitan el desarrollo de investigaciones pertinentes que reconozcan y valoren la diversidad infantil.

## Conclusiones

*Pensamiento de la complejidad en el campo educativo.* La complejidad aparece para dar cabida a “la idea de trama, de inter-retro-acción, a lo “largo” de un proceso y a lo “ancho” de un contexto determinado, en contraposición con la racionalidad simplista...” (Boggino, 2012, p. 20). Es una perspectiva que implica la mirada desde las múltiples inter-retro- acciones de todas estas dimensiones, que no pueden ser disociadas.

Se demanda una escuela que responda a los nuevos tiempos y concepciones, desde el paradigma de la complejidad. En fin, una escuela que atienda a todos en su condición de seres únicos y seres sociales. Que logre llevar a cada estudiante a desarrollar su máximo potencial, para lo cual se requiere ofrecer una *Educación Para Todos*, desde una perspectiva inclusiva. Sabemos que no es una tarea simple, pues como bien indican Duk y Murillo (2018, p.12) “la inclusión es simple, pero su puesta en práctica es muy compleja”.

Sobre esta necesidad de construir una escuela que atienda la inclusión y diversidad, vale la pena considerar las múltiples complejidades que pueden surgir, que de acuerdo a Ocampo (2015, citado en Bell, 2018), podrían abordarse desde dos perspectivas: epistemológica y práctica. Por una parte, están los distintos enfoques, posturas e interpretaciones sobre la inclusión educativa y por la otra, están las condiciones para su implementación, que, en la mayoría de los casos, se distancia enormemente, de los principios inclusivos.

*Diversas escuelas: sugieren la posibilidad de ofrecer diferentes oportunidades educativas.* Los cambios que se necesitan tienen como propósito crear las condiciones de funcionamiento de la Escuela, requeridas para la sociedad contemporánea, que se expresa en el reconocimiento a su complejidad, caracterizada por la diversidad de quienes a ella asisten. Para ello, se hace necesario empezar a hablar de *diversas escuelas*, capaces de atender las diferencias humanas y de los contextos socioculturales, y de garantizar *diferentes oportunidades*, que respondan a los principios de *Educación Para Todos*, fundamentados en la equidad educativa, inclusión, justicia social y no discriminación.

Partimos de la premisa que las oportunidades educativas, son un requisito sine qua non para mejorar las posibilidades de cualquier persona, en cuanto permite escalar socialmente en un mundo globalizado, en el que tendrá mayores ventajas y oportunidades de surgimiento social, quien tenga más instrucción (Formichella, y London, 2012; Reimers, 2006; Santamaría y Manzanares, 2014).

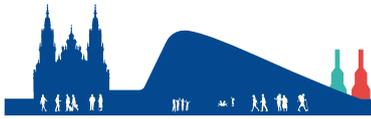
*Paradigma de la Sociología de la Infancia.* Todos los cambios que nos planteamos, son cónsonos con una “nueva” sociología de la infancia. Los niños y niñas han pasado a jugar un lugar distinto, un rol mucho más activo, en el que se les reconoce que son ellos quienes propician las interacciones, construyen su conocimiento en interacción con los otros, demandan atención a sus necesidades e intereses, y que, por ende, requieren de espacios de interacción entre niños-niñas y adultos en los que se valore su participación (Breathnach, Danby, y O’Gorman, 2018).

Es una invitación a cuestionarnos sobre la enseñanza y el modelo que ha prevalecido en el tiempo, bajo el reconocimiento que ha dejado de dar respuestas a las demandas de conocimiento en la actualidad; y finalmente, conceder un espacio para la discusión sobre cuáles son los nuevos temas a abordarse en las instituciones escolares, bajo la premisa de enseñar-aprender-enseñar en tiempos de posmodernidad. En este momento, no es suficiente con llevar programas educativos a los sectores que no concurrían a la escuela, el fin está en mejorarla, replanteándonos el modelo pedagógico actual, y dar cabida a diversas propuestas pedagógicas para atender la diversidad humana.

## Referencias bibliográficas

- Bell, R. (2018). Desafíos y complejidades en los procesos de inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 7-20. doi:10.4067/S0718-73782018000100002
- Boggino, N. (2012). *Los problemas de aprendizaje no existen: propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Breathnach, H., Danby, S., y O’Gorman, L. (2018). Becoming a member of the classroom: supporting children’s participation as informants in research. *European early childhood education research journal*, 26(3), 393-406. doi:10.1080/1350293X.2018.1463906
- Duk, C., y Murillo, J. (2018). El mensaje de la educación inclusiva es simple, pero su puesta en práctica es compleja. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 11-13. doi: 10.4067/S0718-73782018000100001

- Formichella, M., y London, S. (2012). Empleabilidad, educación y equidad social. *Revista de Estudios Sociales*, 47, 79-91. doi: 10.7440/res47.2013.06
- Morín, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Editorial Seix Barral.
- Morín, E. (2015). Por una reforma del pensamiento. *Revista Magistralis*, 18, 61-71.
- Reimers, F. (2006). *Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Sagastizabal, M., Perlo, C., Pivetta, B., y San Martín, P. (2006). *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Santamaría, J., y Manzanares, A. (2014). Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio educativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 12-28.



## **Construcción de ambientes escolares que favorecen la convivencia entre adolescentes**

**MENDOZA SUÁREZ, YARELI**

*Secretaría de Educación Pública (México)*

**DE LA RIVA LARA, MARÍA DE JESÚS**

*Universidad Pedagógica Nacional (México)*

### **Contextualización**

Desde la investigación-acción y la mediación pedagógica se presenta la experiencia de una docente que reflexiona su práctica en un grupo de primer grado, en una escuela secundaria pública de la Ciudad de México. El grupo está conformado por 43 alumnos, 23 son mujeres y 20 hombres, cuyas edades oscilan entre los once y trece años. La docente les imparte la asignatura de Formación Cívica y Ética, cuyo propósito número tres es “Reconocer y valorar los vínculos de pertenencia e interdependencia con otras personas, grupos y pueblos, con el fin de favorecer una convivencia solidaria que respete las diferencias, valore la diversidad, rechace la discriminación y promueva la interculturalidad” (SEP, 2017, p. 163). El asunto tiene relevancia dado que la convivencia y la diversidad son temas que han destacado en las últimas reformas de la educación básica en México. El marco conceptual de la investigación se desarrolla desde el enfoque intercultural, lo que supone una intervención donde se promueva la creación de relaciones múltiples y la construcción permanente de diálogos simétricos (Alvarado, Matos, Machado, y Ojeda, 2017), la comprensión mutua entre humanos, tanto próximos como extraños, vital para que las relaciones humanas salgan de su estado bárbaro de incomprensión (Morín, 1999, p. 57) y la pertenencia a una comunidad (Touraine, 1997, p.90). En un primer momento la docente observa apatía, falta de interés e individualismo, por lo que decide aplicar un cuestionario diagnóstico, los estudiantes expresan en él, cómo se consideran diferentes a sus compañeros por su forma de pensar y algunos de ellos en su forma de expresarse a través de su vestimenta o de sus ideas. Un número considerable sabe que la convivencia es estar en compañía de otras personas, pero le es complicado dar una definición. Los alumnos saben que las diferencias son parte inherente a los seres humanos y que no les gustaría un “modo de personas iguales”.

### **Descripción de la experiencia**

A partir del principio pedagógico siete del plan de estudios “Propiciar el aprendizaje situado” (SEP, 2017, p.112), la docente desarrolla una intervención sobre las actitudes y estructuras de naturaleza asimiladora (Sales, 2004) y sobre las prácticas escolares rígidas y homogéneas que la propia docente detecta (Ranciére, 2003). La intervención se planteó para 12 sesiones, con una duración de tres meses. Los resultados se condensan en una narrativa de las

actividades, de las cuáles se elige una para los fines de este documento. La actividad se llama “se solicita una persona para convivir”, donde la docente pide a los alumnos que escriban un anuncio similar a los que hacen las empresas para solicitar un empleado a través de los periódicos impresos, que imaginen que van a buscar una persona con la cual estarían dispuestos a convivir. La hoja la dividirán en dos, del lado izquierdo escribirán cuáles son los requisitos que solicitan y del derecho cuál es su ofrecimiento, pasados 20 minutos los alumnos leen su anuncio. La docente va escribiendo en el pizarrón las ideas. Posteriormente abre el debate con relación al concepto de convivencia. En la exposición y debate, los alumnos expresan prejuicios, estereotipos que llevan a la discriminación, la docente clarifica estas actitudes y los hace reflexionar sobre las conductas cotidianas que las manifiestan.

De forma general, la convivencia es entendida como el *estar con*, *el estar junto a*, por lo tanto, no implica generar relaciones afectivas, ni de amistad, simplemente es estar en un mismo lugar al mismo tiempo. Lo que la docente quiere que los alumnos construyan es la convivencia, que se puede definir como una red de relaciones sociales, que se desarrollan en un tiempo-espacio determinado, que tiene un sentido y/o propósito y que convoca a los distintos actores que participan en ella a ser capaces de cooperar, es decir, operar en conjunto y acompañarse en la construcción de relaciones y vínculos entre sus miembros. La convivencia en la escuela implica relacionarse de forma continua donde los individuos aprenden unos de otros, día a día, a través de las interacciones y el diálogo.

## Conclusiones

En cuanto a la planeación pedagógica de los ambientes de aprendizaje, uno de los factores que incidió de forma importante fue el tiempo, pues la sesión solo dura cincuenta minutos, la estrechez de las aulas y el número tan grande de alumnos, a pesar de ello se mostraron atentos. La intervención de la docente consistió en observar las actividades y solo recordar el procedimiento, lo que permitió que la participación y la generación de razonamientos de los alumnos superara las expectativas de la docente, lo que le hace cuestionar una cultura escolar donde se atribuye *a priori* deficiencias a los alumnos invisibilizando su potencial y homogeneizando el formato de las clases. Por ello, se requiere generar ambientes de confianza y expectativas altas sobre los alumnos, buscar otros espacios y tiempos para fomentar la convivencia y no restringir el tratamiento de estos temas al tiempo de asignatura, sino hacerlo de forma transversal.

## Referencias bibliográficas

- Alvarado, J., Matos, J., Machado, I., y Ojeda, J. (2017). Catherine Walsh: Hacia una interculturalidad epistémica. *Cuadernos Latinoamericanos*, 29(51).
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Ranciére, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes
- Sales, A. (2004). Hacia una escuela inclusiva e intercultural: los proyectos de trabajo como propuesta curricular y formativa. *XXI. Revista de Educación*, 6, 139-153.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y Programas de Estudio*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Touraine, A. (1997). *Igualdad y Diversidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Alvarado, J., Matos, J., Machado, I., y Ojeda, J. (2017). Catherine Walsh: Hacia una interculturalidad epistémica. *Cuadernos Latinoamericanos*, 29(51).



## **Caracterización del alumnado con NEAE según la percepción de las familias en la Región de Murcia**

**CARMONA SÁEZ, PATRICIA**  
**PARRA MARTÍNEZ, JOAQUÍN**  
**GOMARIZ VICENTE, MARÍA ÁNGELES**  
*Universidad de Murcia (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

El concepto y la terminología usada para mencionar al alumnado que presenta Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) han ido transformándose y evolucionando a lo largo de los años. Esta evolución ha sido paralela a los diferentes cambios acontecidos en el sistema educativo debido a las diversas leyes que lo han regulado en los últimos tiempos.

En España, desde la Ley Orgánica 2/2006 de Educación la atención educativa se organiza en función de dos tipos de alumnado. Por un lado, nos encontramos con el alumnado que se ajusta al desarrollo del currículum ordinario implantado en las aulas. Por otro lado, encontramos al alumnado que presenta una necesidad de atención educativa diferente a la ordinaria y que se agrupa como alumnado con NEAE por presentar: necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar (Luque y Luque-Rojas, 2013). El reconocimiento, la identificación y la valoración de la realidad de la diversidad se contempla de manera diferente por parte de las familias con respecto al proceder técnico de los profesionales de la evaluación psicopedagógica. Unas veces por la negación de la diferencia, otras por la propia falta de formación de las familias. La conciencia real de las familias respecto a la diversidad de sus hijos e hijas propiciará unas intervenciones más eficaces para la mejora, donde participen familias y profesionales (Gomariz, Hernández-Prados, García-Sanz, y Parra, 2017).

La coincidencia de objetivos entre familias y centros educativos, con sus técnicos, basada en la valoración ajustada de la realidad, permitirá obtener resultados a través de procedimientos también más eficientes, dando como resultado aulas más inclusivas (Arnaiz, 2012; Barrio de la Puente, 2009). Es real que las intervenciones requeridas para los niños con necesidades educativas son mayores y diferentes a las que necesitan el resto del alumnado, y parece razonable que se incremente el costo en recursos humanos para las administraciones públicas. Si las familias como comunidad educativa son conocedoras de la situación real, de la valoración diagnóstica técnica, se está en el camino de las sinergias para la mejora del sistema educativo en su conjunto y, lo que es más importante, las familias están haciendo suya la intervención para la mejora de sus hijos e hijas.

Para poder entender la diversidad educativa actual en los centros de la Región de Murcia, España, es importante conocer las características particulares de los alumnos con NEAE y en qué porcentaje se encuentran en las aulas, junto con la propia percepción de las familias.

## Metodología

Nuestro objetivo general es mostrar las posibles discrepancias entre las percepciones de las familias y la realidad oficial de la diversidad.

La selección de la muestra se realizó de forma aleatoria (nivel de confianza de 97% y margen de error de 2.1%), partiendo de una población total de 227535 alumnos escolarizados en los niveles de Educación Infantil, Primaria y Educación Secundaria obligatoria, de centros públicos, concertados y privados, de los cuales 27534 (12.1%) presentan NEAE, según datos estadísticos facilitados por la Consejería de Educación, Juventud y Deportes de la Región de Murcia.

Tras realizar un muestreo aleatorio estratificado (por sectores geográficos, titularidad del centro y etapas educativas) se repartieron 6351 cuestionarios en 16 centros, utilizando un instrumento diseñado *ad hoc* por Hernández-Prados, Gomariz, Parra, y García-Sanz (2017), aplicados a familias. Tras la recogida de 2647 cuestionarios, observamos que, en las aulas de los 16 centros participantes en el estudio, seleccionados de forma aleatoria, los perfiles recogidos de alumnos con NEAE son los que se recogen en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Frecuencia y porcentaje de alumnado con NEAE según las familias participantes en el estudio y según las estadísticas oficiales

Tipo de NEAE	Frecuencia	Porcentaje según la percepción de la familia	Porcentaje según las estadísticas oficiales <sup>1</sup>
Altas capacidades intelectuales	42	1.5	.73
Compensación educativa	38	1.4	2.06
Desconocimiento de la lengua instrucción	27	1.0	.61
Dificultades específicas del aprendizaje	88	3.2	.39
Integración tardía	14	.5	.24
Retraso madurativo	23	.8	0
Trastornos del lenguaje/comunicación	45	1.6	1.57
Auditiva	11	.4	.12
Intelectual	14	.5	1.57
Motora	22	.8	.24
Pluridiscapacidad	6	.2	.12
Retraso desarrollo (compatible DI)	14	.5	.12
Trastornos del Espectro Autista	28	1.0	.97
Trastornos graves de conducta	12	.4	.12
Visual	12	.4	0
Otra	45	1.6	.12
<b>Total</b>	<b>441</b>	<b>15.8</b>	<b>12.10</b>

1. Datos facilitados por la Consejería de Educación y Cultura. Comunidad Autónoma de la Región de Murcia

## Resultados y conclusiones

Junto con la caracterización que hacen las familias, de acuerdo con la realidad de sus hijos e hijas, se incorporan los porcentajes facilitados por la administración educativa respecto al alumnado con NEAE diagnosticado. Como se puede apreciar existen discrepancias entre unos datos y otros, de manera muy relevante según algunas necesidades. Nuestro trabajo ha consistido en poner de manifiesto estas diferencias y las consecuencias en cuanto a actuaciones que invitan a proponer y seguir.

Más allá de que el docente debe intentar que el alumno se incorpore, en la medida de lo posible, al currículum ordinario implantado en las aulas o realizar los ajustes necesarios para que todos los alumnos consigan una formación integral para alcanzar tanto mejores rendimientos como para mejorar su formación socioemocional, debe contemplar acciones tutoriales dirigidas a las familias que tengan como objeto la información, la explicación o incluso la formación respecto al diagnóstico real del sus hijos o hijas.

Si lo que se busca es una educación inclusiva el docente deberá conseguir realizar los ajustes necesarios para que todo el alumnado pueda recibir una formación completa sin olvidar el papel que desempeñan las familias y el justo conocimiento de la situación de sus hijos e hijas. Para que esto ocurra debemos ofrecer una formación inicial que dote a los docentes de las herramientas necesarias para poder llevar a cabo unas tutorías técnicamente precisas y acordes al tipo de alumnado con el que se encuentren en el aula (Cejudo, Díaz, Losada, y Pérez-González, 2016; Torres y Fernández, 2015).

## Referencias bibliográficas

- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: como favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/27247>
- Barrio de la Puente, J. L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31. Recuperado de <https://search.proquest.com/openview/ca82b358ef9929b5b3f7c39abde813f1/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=85370>
- Cejudo, J., Díaz, M. V., Losada, L., y Pérez-González, J. C. (2016). Necesidades de formación de maestros de infantil y primaria en atención a la diversidad. *Bordón Revista de Pedagogía*, 68(3), 23-39.
- Gomariz, M. A., Hernández-Prados, M. A., García-Sanz, M. P., y Parra, J. (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(2), 41-57. doi: 10.13042/Bordon.2016.49832
- Hernández-Prados, M. A., Gomariz Vicente, M. A., Parra Martínez, J., y García-Sanz, M. P. (2017). *Valoración de la participación de las familias en la educación de los hijos. Cuestionario a familias*. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/53821>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, 17158-17207. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Luque, D., y Luque-Rojas, M. (2013). Necesidades Específicas de Apoyo Educativo del alumnado con discapacidades sensorial y motora. *Revista Summa Psicológica*, 10(2), 57-72. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4703039>
- Torres, J. A., y Fernández, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(1), 177-200. doi: 10.6018/reifop.18.1.214391



## La inclusión del alumnado con discapacidad en las aulas universitarias: Percepción del grupo de iguales

ZAMORA RODRÍGUEZ, ELISA TERESA

GARCÍA ANTELO, BEATRIZ

PÉREZ MÉNDEZ, LUIS FERNANDO

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

La presencia de alumnado con discapacidad en las aulas universitarias es una realidad, gracias al avance legislativo que se ha producido en los últimos años (Galán-Mañas, 2015) en esta materia, así como a las medidas inclusivas adoptadas en la escolarización obligatoria (Arnaiz, De Haro, y Azorín, 2018; Escarbajal, Arnaiz, y Giménez, 2017). En el contexto universitario, tanto en el *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*, como en el *Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario* y en la propia *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades* queda patente la necesidad de garantizar la no discriminación por razón de discapacidad en el acceso a los estudios universitarios. El presente trabajo tiene como objetivo conocer el grado de sensibilización de los/as estudiantes ante la inclusión del alumnado con discapacidad y comprobar la existencia de diferencias en función del sexo y la rama de conocimiento.

### Metodología

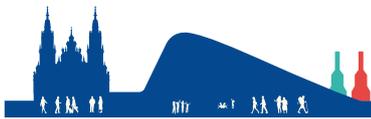
Para dar respuesta al objetivo del estudio se procedió a la selección al azar de una muestra representativa de 787 alumnos/as universitarios a los que se les aplicó el Cuestionario Percepción del Personal Alumnado sobre la Inclusión del alumnado con discapacidad en la Universidad y/o Necesidades Específicas diseñado *ad hoc* para la investigación.

### Resultados y conclusiones

Los resultados obtenidos mostraron que el alumnado tiene una actitud favorable ante la inclusión existiendo diferencias en función del sexo y la rama de conocimiento de la titulación que cursan.

## Referencias bibliográficas

- Arnaiz, P., De Haro, R., y Azorín, C. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la Educación Inclusiva. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 7-27. doi: 10.30827/profesorado.v22i2.7713
- Escarbajal, A., Arnaiz, P., y Giménez, A. (2017). Evaluación de las fortalezas y debilidades del proceso educativo en centros de infantil, primaria y secundaria desde una perspectiva inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 427-433. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n2.49423](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49423)
- Galán-Mañas, A. (2015). Orientación a los estudiantes con discapacidad en la universidad española. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(1), 83-99. doi: 10.5944/reop.vol.26.num.1.2015.14344
- Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de octubre de 2007, núm. 260, pp. 44037-44048 Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, 31 de diciembre de 2010, núm. 318, pp. 109353-109380 Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/12/30/1791>
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 13 de abril de 2007, núm. 89, pp. 16241-16260. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/04/12/4>



## **Sensibilización del profesorado universitario ante la inclusión del alumnado con discapacidad en las aulas**

**ABEAL PEREIRA, CRISTINA**  
**AGRAFOJO FERNÁNDEZ, JAVIER**  
**GARCÍA ANTELO, BEATRIZ**

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

En el marco de la educación superior, la inclusión es una realidad reciente, impulsada en gran medida, por la legislación universitaria actual que recoge la obligación de prestar atención a las personas con discapacidad por parte de las administraciones y de las universidades, garantizando su acceso y permanencia en los estudios universitarios y promoviendo los cambios necesarios en la accesibilidad, instalaciones y servicios y en los aspectos formativos. Al amparo de esta normativa, en las universidades españolas se han llevado a cabo numerosas iniciativas relativas a la accesibilidad, las barreras arquitectónicas y de comunicación, el apoyo al estudio, etc., tratando de favorecer la tarea tan compleja de la inclusión. Junto a la importancia de estas acciones, las actitudes de los distintos miembros de la comunidad universitaria, en especial del profesorado, se han visto y tratado en la literatura como un elemento fundamental para el éxito de la inclusión y el desarrollo académico del alumnado con discapacidad.

El objetivo de este trabajo es examinar el grado de sensibilización del profesorado universitario ante la inclusión del alumnado con discapacidad en las aulas universitarias y comprobar la existencia de diferencias en función de variables como el sexo y la rama de conocimiento.

### **Metodología**

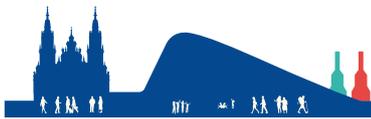
La muestra la componen 442 profesores/as universitarios. Como técnica para la recogida de información se utilizó un cuestionario diseñado *ad hoc* para el estudio, integrado por un total de 57 ítems, de los cuales trece corresponden a la dimensión sensibilización que aquí se estudia.

### **Resultados y conclusiones**

Los principales resultados obtenidos muestran que el profesorado en general está sensibilizado ante la situación del alumnado con discapacidad, siendo por un lado los profesores y, por otro el profesorado de Ciencias Sociales y Jurídicas quienes muestran un mayor grado de sensibilización en algunas de las cuestiones referidas a la inclusión estudiadas.

## Referencias bibliográficas

- Bilbao, C. (2010). Percepción de los recursos que favorecen la integración de estudiantes con discapacidad en la educación superior según los docentes de la Universidad de Burgos. *Educación y Diversidad*, 2(4), 33-50.
- CERMI. (2010). *Guía para la elaboración de un plan de atención al alumnado con discapacidad en la Universidad*. Madrid: CERMI. Recuperado de <https://www.cermi.es/es/colecciones/gu%C3%ADa-para-la-elaboraci%C3%B3n-de-un-plan-de-atenci%C3%B3n-al-alumnado-con-discapacidad-en-la>
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 13 de abril de 2007, núm. 89, pp. 16541-16260. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/04/12/4/dof/spa/pdf>
- Peralta, A. (2007). *Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad. Recuperado de <https://sapdu.unizar.es/sites/default/files/080326%200856%20Libro%20Blanco.pdf>



## **A legislação penal brasileira voltada para crianças e adolescentes: da Doutrina da Situação Irregular à Doutrina da Proteção Integral**

**COTRIM, EDMAR**

*Instituto Federal de Goiás (Brasil)*

### **Visão geral da pergunta de investigação e objetivos**

O Direito Penal não é uma ciência exata e sua aplicação não segue os padrões de uma prova do tipo objetiva, em que cada questão apresenta uma alternativa correta, a qual descarta completamente as demais. Esse princípio precisa ser levado em conta quando se considera que a legislação penal relacionada a crianças e adolescentes não pode ser dissociada de um contexto maior, de que fazem parte a legislação penal de adultos e o próprio contexto histórico em que se desenvolveu.

Sob essa perspectiva, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990), em que pesem as críticas que sofre atualmente, é considerado um avanço na legislação voltada para crianças e adolescentes (Digiácomo e Digiácomo, 2015; Sposato, 2013; Zaffaroni e Pierangelli, 2015) e para se compreender melhor isso é importante um olhar mais amplo, capaz de abarcar a legislação produzida no Brasil antes do ECA, em especial os chamados Códigos de Menores – o de 1927 e o de 1979 – que estabeleciam a chamada Doutrina da Situação Irregular.

Antes disso, houve as Ordenações do Reino, que vigoraram durante o período em que o Brasil era colônia de Portugal. Entre essas, as Ordenações Filipinas estabeleciam a responsabilidade penal a partir dos sete anos de idade. Posteriormente, após a independência, em 1822, foi implantado o Código Criminal do Império, instituído em 1830, e que estabelecia a responsabilidade penal de adolescentes a partir dos 14 anos, se estendendo até os 17 (Sposato, 2011).

Após a Proclamação da República (1889), foi instituído o Código Penal da República, em 1890. No início do século XX, nascia a primeira legislação específica para crianças e Adolescentes: o Código de Menores Mello Mattos, de 1927, reformulado em 1979.

Analisando esse percurso histórico, a presente pesquisa se propõe a responder as seguintes questões: Como evoluiu a legislação brasileira em relação aos direitos de crianças e adolescentes? Que paralelo se pode estabelecer entre o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (Lei 8.069/90) e a legislação imediatamente anterior? Tem o ECA sido eficiente na superação de limitações e problemas apresentados por leis que o antecederam? Até que ponto o País superou a fase da Doutrina da Situação Irregular e conseguiu implantar a Doutrina da Proteção Integral pregoada pelo ECA, especialmente no que diz respeito ao acesso à educação de jovens em conflito com a lei?

## Metodologia

Optou-se por uma pesquisa bibliográfica em obras que se debruçaram sobre o estudo desses diferentes períodos, tanto sob a perspectiva das ciências sociais quanto do direito. Também se buscou analisar documentos oficiais que apresentam números e dados sobre o atendimento educacional a jovens infratores, bem como a proposta desse atendimento expressa nas leis de 1927 e 1979, confrontando essas informações com os dados relativos ao ECA.

## Conclusões

O estudo ainda não foi encerrado, mas as primeiras conclusões dão conta de que o ECA, apesar de significar um avanço em termos teóricos, ainda preserva, na prática, alguns ranços da legislação anterior, chamada “menorista”.

As medidas socioeducativas propostas pelo ECA ainda reproduzem um exercício de poder que prima pelo punitivismo mais do que pela (re)educação e (re)socialização, e um poder punitivo que frequentemente assume características que o aproximam do mesmo modelo punitivo aplicado a adultos infratores. Os adolescentes em situação de vulnerabilidade social continuam sendo o foco maior da legislação, que acaba reproduzindo a mesma ideologia tutelar, terapêutica e higienista das leis anteriores (Sposato, 2013). Os jovens pobres, pretos e marginalizados continuam sendo punidos tendo como base sua condição social muito mais do que eventuais atos infracionais que hajam cometido. E, uma vez submetidos a medida socioeducativa de internação, não têm acesso a educação de qualidade que os preparasse para a superação de sua condição de marginalidade.

## Referências bibliográficas

- 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1.º de maio de 1943. Acesso em 7 setembro, 2018, recuperado de <https://bit.ly/1MDuv96>
- Carmo, M. (2015). *A nova face do menorismo: o extermínio da condição de sujeito de direitos dos adolescentes e jovens em medida socioeducativa de internação no Distrito Federal*. Tese de doutorado. Universidade de Brasília.
- Digiácomo, M., e Digiácomo, I. (2017). *Estatuto da criança e adolescente anotado e interpretado* (7.ª ed.). Curitiba: Ministério Público do Estado do Paraná Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente.
- Faleiros, V. (2004). Impunidade e inimputabilidade. *Serviço Social & Sociedade*, 24(77), 1-19.
- Lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012 (2012). Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991.
- Lei 8.069. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA]*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Recuperado de <https://bit.ly/IUTp5S>
- Sposato, K. (2011). *Elementos para uma teoria da responsabilidade penal de adolescente*. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil.
- Sposato, K. B. (2013). *Direito penal de adolescentes: elementos para uma teoria garantista*. São Paulo: Saraiva.
- Zaffaroni, E. R., e Pierangeli, J. H. (2015). *Manual de direito penal brasileiro: parte geral* (11.ª ed.) São Paulo: Revista dos Tribunais.



## Plan de refuerzos de instituto rural con población inmigrante

GÓMEZ, MARÍA DEL CARMEN  
OLVEIRA, MARÍA ESTHER

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### Contextualización

La experiencia se ha llevado a cabo en un instituto rural con 180 alumnos entre ESO y bachillerato. En este centro educativo se imparten dos modalidades de Bachillerato, que por su amplia optatividad satisfacen las demandas de todos los alumnos de cara a su proyección profesional o universitaria. Esta es una zona rural con 14 municipios y unos 6000 habitantes en total, de los que el municipio más grande cuenta con 1.500 habitantes. En él se concentran la actividad económica más importante y los servicios básicos de ámbito comarcal.

Por lo que se refiere al perfil de los alumnos, desde un punto de vista puramente docente, destaca el escaso interés por los estudios que manifiesta un amplio sector de la población escolar

Respecto a las características demográficas de la comarca, destacan en estos momentos dos claros aspectos, por un lado el progresivo envejecimiento, que ha producido un descenso de la población en general, y escolar en particular, y por otro, se destaca el peso de la población inmigrante, relativamente significativo. Esta población procede fundamentalmente de Marruecos, siguiendo la comunidad de Latinoamérica y de los países del Este.

Estos alumnos, generalmente, con niveles de renta muy bajos y padres con una situación laboral muy inestable y con un nivel de formación muy bajo, suelen mostrar falta de interés y de hábitos de estudio además de absentismo, lo que ha supuesto un nuevo reto para nuestro centro educativo, que ha diseñado para ello programas específicos para su integración como el programa de acogida o el refuerzo de los apoyos.

### Descripción de la experiencia

El plan se prolongó durante todo el curso. Se inició tras la evaluación 0 la primera semana de octubre y finalizó la última semana de junio coincidiendo con el final de curso.

#### *Implementación*

En los horarios individualizados de los profesores y de los alumnos apareció registrado el apoyo en la asignatura y grupos correspondientes.

Los profesores implicados, de aula y de apoyo son debidamente informados de los alumnos que recibirán apoyo y del momento preciso en que se inicia esta tarea.

#### *Planificación*

Era fundamental que el trabajo a realizar con los alumnos de apoyo debiera estar planificado sin dejar ningún resquicio a la improvisación.

La forma de implementar el apoyo era muy importante y se plantearon dos situaciones:

- Dos profesores en la misma aula. (Un profesor atiende a los alumnos con apoyo y el profesor de aula atiende al resto). En este caso los contenidos impartidos en la sesión son los mismos y la sesión tendrá un carácter eminentemente práctico.
- Apoyo como desdoble. Los alumnos de apoyo salen del aula pero en ambos grupos se trabajan los mismos contenidos.

Si hay dos profesores por aula en teoría los alumnos están mejor atendidos, el grupo base será más reducido, los alumnos de apoyo forman parte de ese grupo y en el resto de las clases vuelven a él, por lo tanto es muy importante evitar saltos curriculares. En este sentido se pueden dar dos tipos de situaciones:

- Avanzamos la materia a un ritmo más lento para evitar el desfase curricular.
- No avanzamos materia y con el grupo base hacemos ejercicios de refuerzo y con el grupo de apoyo hacemos tareas de repaso y consolidación.
- Determinamos el tipo de materiales con el que vamos a trabajar:
- Mismo material que grupo base pero con actividades y contenidos a mínimos.
- Material complementario debidamente adaptado si se trata de alumnos ANCES.

Ante esta diversidad de situaciones se optó porque cada departamento adaptara el método más idóneo según las características de los grupos de apoyo y previa comunicación a la coordinadora del plan. En este sentido se han desarrollado los dos métodos de trabajo descritos:

- Dos profesores en mismo aula.
- Desdoble con alumnos de apoyo.

## Conclusiones

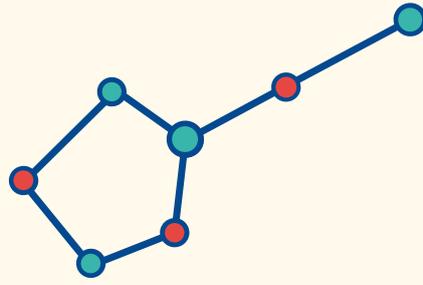
El programa contiene una serie de elementos formales que conviene destacar.

En primer lugar el protocolo de implementación ha supuesto la implantación de una dinámica de trabajo basada en desarrollar procesos organizativos encaminados a la puesta en marcha de programas educativos y resolución de problemas.

En segundo lugar ha servido para evidenciar dentro de los órganos colegiados la necesidad de abordar los puntos débiles del Centro y la búsqueda de soluciones a través de planes coordinados de acción huyendo de las decisiones verticales tradicionales que acaban desarrollándose por inercia pero sin convencimiento.

## Referencias bibliográficas

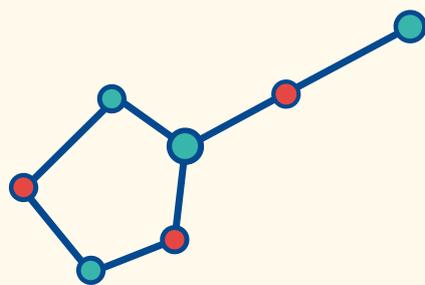
- Pujolàs Maset, P., Lago, J. R., & Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 207-218.
- Longás, J., Civís, M., & Riera, J. (2017). Refuerzo escolar e inclusión educativa: propuesta teórico-práctica a partir de la experiencia de apoyo al éxito escolar del programa CaixaProinfancia. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 106-124.
- Real, M., & Fernández, F. (2011). Buenas prácticas educativas ante el fracaso escolar en los programas de apoyo y refuerzo en contextos de exclusión social. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 117-137.
- Oliva, H. (2015). *El refuerzo educativo*. El Salvador: UFG Editores.



# Línea 3

## La innovación y el cambio educativo. Avances y resistencias

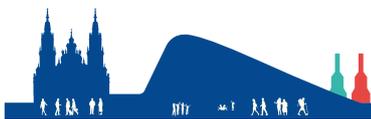




# Línea 3

## **SIMPOSIOS**





## Un modelo integrador de composición de textos escritos para todas las etapas y áreas curriculares

OUTÓN OVIEDO, PAULA (COORD.)

Universidade de Santiago de Compostela (España)

### Descripción del simposio

En los currículos españoles se prescribe que la expresión escrita se trabaje en todas las áreas educativas. La presencia de la composición de textos escritos (CTE) es sobresaliente en el área de Lengua y literatura, pero también se advierte, de manera más o menos explícita y dispersa, en las otras áreas. Sin embargo, esta presencia no goza de la visibilización necesaria, a la que este simposio pretende contribuir. También pretende contribuir a superar el dualismo que se advierte (separación de forma y contenido de las composiciones), precisamente por el protagonismo que se da al área de Lengua y literatura, donde preocupan, sobre todo, los aspectos formales.

La composición de textos escritos tiene unas enormes virtualidades educativas, como otras producciones que se pidan al escolar (proyectos, maquetas, producciones artísticas, etc.). En la CTE el escolar tiene que convertir/transformar en un objeto exterior observable lo que tiene en su mente, de modo que lo puede someter a un mejor escrutinio (El contenido mental deja de ser algo nebuloso). La CTE desempeña un papel fundamental en la apropiación/asimilación del conocimiento y propicia la metacognición. Al *aprender a escribir* se ha añadido la preocupación por el *escribir para aprender* (*writing to learn*), y del énfasis en el *dualismo* se ha pasado a dar más relevancia al *monismo*, en el que se hace justicia a la interacción existente entre forma y contenido, y que ha dado paso a la figura del *literacy coach*, el asesor de escritura en los centros.

La presencia de la CTE en el currículo y su importancia educativa nos han llevado a proponer un modelo integrador –pragmático y gramatical– para este ámbito, que sea válido para todas las etapas educativas y todas las áreas, como una postura o filosofía común de todo el centro educativo, con las modulaciones oportunas para cada etapa y área. Contrasta, pues, esta propuesta de centro con la mayoría de lo que se publica en el área, que suele referirse a cuestiones particulares (investigaciones con alumnos de un determinado nivel, sobre una estrategia educativa concreta, con un determinado tipo de textos, etc.). Los componentes básicos del modelo, que se basa en el estudio de una amplia literatura sobre el tema y en investigaciones propias, son: a) situación de escritura, real o imaginaria, componente eminentemente pragmático y punto de partida, en el que se identifica el problema que hay que resolver con un acto verbal escrito, esto es, con un texto escrito y no con otra conducta;

b) proceso (y subprocesos) de composición: *análisis* de la situación de escritura (donde se reflexiona acerca de la finalidad del texto, la audiencia, el contexto, las condiciones en que hay que componer el texto –tiempo, longitud, posibilidad de ayudas...–); generación de contenido, que incluye todo lo relativo a documentación y búsqueda en la propia memoria; selección y estructuración del contenido, relacionado con las estructuras características de los diferentes tipos de texto; textualización o redacción, donde el léxico, sintaxis y ortografía –incluida la puntuación–

cobran especial relevancia; revisión, y edición; c) cualidades de un buen texto (funcionalidad, cohesión, voz propia, interés, claridad, corrección gramatical en todos sus ámbitos, belleza, etc.), y d) variedad de textos (*tipos, géneros, textos multimodales, etc.*). Entre los subprocesos y cualidades hay una influencia recíproca, y el proceso es recurrente. A estos componentes se añade e) la didáctica correspondiente al modelo, que pivota en el concepto de andamiaje (*scaffolding*): del modelado por parte del docente se llega a la composición individual e independiente, pasando por el trabajo grupal con la ayuda del docente. La profundización en cada uno de los subprocesos y cualidades en toda la enorme variedad de textos existente no tiene fin, ni siquiera para el escritor consagrado.

Finalmente, en el simposio se presenta la implementación del modelo en un centro educativo privado completo durante cuatro cursos escolares. Se indican las actividades que se realizaron con el equipo directivo y el profesorado, en el que se encontraron las resistencias habituales a todo cambio innovador. Los datos empíricos de la evaluación de la experiencia (procedentes de cuestionarios a profesores y catas de las producciones escritas de los escolares, antes y después), así como un informe cualitativo de la coordinadora de educación obligatoria del centro revelan una mejora sustantiva en la línea del modelo propuesto, en un centro reconocido ya con anterioridad por sus buenos estándares. A pesar de estos resultados positivos y del aumento de la visibilización de la CTE a lo largo y ancho del currículo por parte del profesorado, se advierten algunas limitaciones, como la escasa incidencia en bachillerato, que no fue evaluada, y la poca insistencia en escribir para aprender y pensar críticamente, el objetivo primordial de la intervención.

## PONENCIA 1

# Un modelo integrador de composición de textos escritos para todas las etapas y áreas curriculares

OUTÓN OVIEDO, PAULA

SUÁREZ YAÑEZ, ANDRÉS

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

En los currículos españoles se prescribe que la expresión escrita se trabaje en todas las áreas educativas y en todos los niveles. La presencia de la composición de textos escritos (CTE) es sobresaliente en el área de Lengua y literatura, pero también se advierte, de manera más o menos explícita y dispersa, en las otras áreas.

No debe sorprendernos esta presencia ya que la CTE tiene unas enormes virtualidades educativas, como otras producciones que se piden al escolar (proyectos, maquetas, realizaciones artísticas, etc.). En la CTE el escolar tiene que transformar en un objeto exterior observable lo que tiene en su mente, de modo que lo puede someter a un mejor escrutinio (El contenido mental deja de ser algo nebuloso). La CTE desempeña un papel fundamental en la apropiación/asimilación del conocimiento –antítesis de la mera reproducción, todavía bastante común– y propicia la metacognición. A la preocupación por aprender a escribir se ha añadido últimamente la preocupación por escribir para aprender (writing to learn); y del énfasis en el dualismo se ha pasado a dar más relevancia al monismo o integración de forma y contenido, y, consecuentemente, a la presencia de la figura del literacy coach, el asesor de escritura en los centros.

Sin embargo, esta presencia de la CTE en el currículo no goza de la visibilización necesaria, a la que esta ponencia pretende contribuir. Pretende también contribuir a superar el dualismo que se advierte (separación de forma y contenido de las composiciones), precisamente por el protagonismo que se da al área de Lengua y literatura, donde preocupan, sobre todo, los aspectos formales. Estos objetivos nos han llevado a buscar un modelo de CTE que se pueda adoptar como política de todo el centro educativo al respecto.

### Metodología

Para llegar al modelo buscado hemos analizado una vasta literatura del campo, a lo que nos ha ayudado el haber impartido durante varios cursos la materia Dificultades en la composición e interpretación de textos escritos, de la titulación de Psicopedagogía, así como el haber realizado la investigación a unas oposiciones de cátedra de universidad y otras investigaciones (de investigación-acción y cuasi-experimentales) sobre esta materia. Cabría mencionar asimismo la reflexión sobre la propia experiencia docente en el área de Lenguaje en Educación Primaria, Secundaria y Universitaria, en la que ocupó un lugar prominente la expresión escrita.

### Conclusiones

Como resultado y conclusión de nuestra investigación llegamos a un modelo integrador –pragmático y gramatical– de composición de textos escritos, considerado válido para todas las etapas educativas y todas las áreas, a modo de filosofía común de todo el centro educativo, con las modulaciones oportunas para cada etapa y área. Contrasta, pues, esta propuesta de centro con la mayoría de lo que se publica en el área, que suele referirse a cuestiones particulares (investigaciones con alumnos de un determinado nivel, sobre una estrategia educativa concreta, con un determinado tipo de textos, etc.).

Los componentes básicos del modelo, que se basa en el estudio de una amplia literatura sobre el tema y en investigaciones propias, como hemos señalado, son: a) situación de escritura, real o imaginaria, componente emi-

nementemente pragmático y punto de partida, en el que se identifica el problema que hay que resolver con un acto verbal escrito, esto es, con un texto escrito y no con otra conducta; b) proceso (y subprocesos) de composición: análisis de la situación de escritura (donde se reflexiona acerca de la finalidad del texto, la audiencia, el contexto, las condiciones en que hay que componer el texto –tiempo, longitud, posibilidad de ayudas, etc.–); generación de contenido, que incluye todo lo relativo a documentación y búsqueda en la propia memoria; selección y estructuración del contenido, relacionado con las estructuras características de los diferentes tipos de texto; textualización o redacción, donde el léxico, sintaxis y ortografía –incluida la puntuación– cobran especial relevancia; revisión, y edición; c) cualidades de un buen texto (funcionalidad, cohesión, voz propia, interés, claridad, corrección gramatical en todos sus ámbitos, belleza, etc.) d) variedad de textos (tipos, géneros, textos multimodales, etc.). Entre los subprocesos y cualidades hay una influencia recíproca (por ejemplo, en el análisis de la situación de escritura se pensará en la finalidad del texto, que, a su vez, nos hará pensar en una determinada estructura textual), y el proceso es recurrente, recursivo.

A estos componentes se añade la didáctica correspondiente al modelo, que pivota en el concepto de andamiaje (scaffolding): del modelado por parte del docente se llega a la composición individual e independiente, pasando por el trabajo grupal con la ayuda del docente. La profundización en cada uno de los subprocesos y cualidades en toda la enorme variedad de textos existente no tiene fin, ni siquiera para el escritor consagrado.

## Referencias bibliográficas

- Anders, P. L., & Guzzetti, B. J. (2005). *Literacy Instruction in the Content Areas*. Mahwah, NJ: LEA.
- Björk, L., & Blomstrand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Graó.
- Corbett, P. (2001). *How to teach fiction writing at key stage 2*. London: David Fulton.
- Evans, J. (2001). *The Writing Classroom: Aspects of Writing and the Primary Child*. London: David Fulton Publishers.
- ILEA. (1985). *Shared writing. Language Matters, 1&2* (monográfico).
- Jablonski, J. (2006). *Academic Writing Consulting and WAC. Methods and Models for Guiding Cross-Curricular Literacy Work*. Cresskill, N. J: Hampton Press.
- Maruny, Ll., Ministrál, M., & Miralles, M. (1995). *Escribir y Leer, I-II-III*. Madrid: MEC/Edelvives.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje, 58*, 43-64.
- Sturtevant, E. G. (2004). *The literacy coach. A key to improving teaching and learning in secondary schools*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Suárez, A (2001). *Programa para la mejora de la composición escrita destinado a escolares de un “Programa de Diversificación Curricular” de un IES de Santiago de Compostela*. Departamenteo de Métodos e Técnicas de Investigación en Ciencias do Comportamento e da Educación, Universidade de Santiago de Compostela. (Proyecto de Investigación de Oposiciones a Cátedra de Universidad).
- Suárez, A. (2006). Un programa de composición de textos argumentativos para psicopedagogos. *Revista de Investigación Educativa, 24*(1), 51-70.

## PONENCIA 2

# Implementación del currículo de composición de textos escritos en un centro educativo completo

**PINAQUE, MARÍA ISABEL**

*Colegio M. Peleteiro (España)*

**SUÁREZ YAÑEZ, ANDRÉS**

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### Contextualización

El centro educativo en el que se llevó a cabo esta experiencia es un centro privado completo –de Educación infantil hasta COU–, de reconocido prestigio, que cuenta con una larga tradición en el cuidado de la didáctica en el área lingüística. En este contexto, el centro pidió asesoramiento a uno de los autores para ver si se podría mejorar la didáctica de la expresión escrita en el mismo.

El asesor había desarrollado un modelo de composición de textos escritos basándose en el estudio de una vasta literatura del área y en investigaciones propias, algunas consignadas en las referencias. Los pilares de este modelo integrador (pragmático y gramatical) son: una situación real o imaginaria en la que para resolver el problema planteado en la misma hay que escribir un texto y no realizar otra conducta, eligiendo dentro de una enorme variedad de textos disponibles; el proceso de composición del texto, las cualidades de un buen texto y las influencias recíprocas que existen entre proceso (subprocesos) y cualidades.

A estos componentes se añade la didáctica correspondiente para implementar un programa acorde con el modelo. Esta didáctica pivota en el concepto de andamiaje (*scaffolding*): del modelado por parte del docente se llega a la composición individual e independiente, pasando por el trabajo grupal con la ayuda del docente. La profundización en cada uno de los subprocesos y cualidades en toda la enorme variedad de textos existente no tiene fin, ni siquiera para el escritor consagrado.

### Descripción de la experiencia

En varios encuentros con el equipo directivo se fue perfilando una propuesta inicial (Aprender a escribir para pensar críticamente) y se pasó un cuestionario a los profesores y profesoras para que indicaran las actividades concretas que realizaban con sus alumnos con el fin de que aprendieran a escribir textos de calidad –señalando la frecuencia de las mismas–, así como sus preocupaciones y dudas en este ámbito; también se obtuvieron unas catas de la composición escrita de escolares de 2.º y 5.º de Educación Primaria.

Convenido el plan general –en el que se resaltaba la necesidad de una filosofía común que abarcara las distintas etapas educativas y áreas de conocimiento, en sintonía con lo que se prescribe en los currículos obligatorios–, se presentó a todo el profesorado del Centro, en gran grupo. Posteriormente, para trabajar en concordancia con el modelo integrador de referencia, se celebraron reuniones con grupos pequeños de profesores para explicar pormenores del modelo; se orientó y supervisó la realización de las programaciones de expresión escrita, que tenían que partir de situaciones de escritura; se indicó la metodología didáctica a seguir, basada, como se ha indicado, en el concepto vygotskiano de andamiaje y en los beneficios del aprendizaje cooperativo; se observaron y comentaron las composiciones que se iban produciendo; tuvieron lugar varias reuniones con el equipo directivo, etc. Cabe destacar la actividad de modelado de la composición de una variedad de textos con diferentes grupos de alumnos por parte del asesor mientras un grupo de profesores observaban el proceso. Hubo que proceder a la repetición de esta actividad varias veces, con diferentes tipos de texto, debido a las resistencias del profesorado a incorporar el modelado, que tendían a confundir con decir cómo se hace.

La preocupación mostrada por la caligrafía hizo que procediéramos a la introducción de la letra script en la segunda etapa de educación infantil, en sustitución de la letra cursiva enlazada, proceso costoso ya que supone convencer a profesores y padres de la conveniencia de esta medida, aprendizaje por parte del profesorado de la realización del nuevo tipo de letra, sustitución de materiales escolares, etc. También se realizó alguna intervención para mejorar la letra de algún escolar de Educación Primaria.

## Conclusiones

Al final del cuarto curso se volvió a pasar el cuestionario inicial y se volvieron a obtener catas de la composición de textos en los mismos cursos y con las mismas tareas de escritura. Las respuestas al cuestionario muestran un cambio sustantivo en las actividades de composición escrita claramente en sintonía con la propuesta (pasaron de un 11% a un 57%) y en otras categorías. La media de las puntuaciones de las composiciones aumentó casi 1.5 puntos en una escala de 1 a 10. También positivo es el tono de un informe cualitativo emitido por la coordinadora de Educación Primaria. No obstante, a pesar de estos resultados positivos y del aumento de la visibilización de la composición de textos escritos, también se advierten limitaciones, por ejemplo, la poca incidencia de la intervención en bachillerato y la poca insistencia en el aspecto escribir para aprender y pensar mejor, el objetivo primordial.

## Referencias

- Björk, L., & Blomstrand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Graó.
- Mackay, D., Thompson, B., & Schaub, P. (1970). *Breakthrough to literacy. Teacher's Manual*. London: Longman for the Schools Council.
- Outón, P., & Suárez, A. (2019). *Un modelo integrador de composición de textos escritos para todas las etapas y áreas curriculares*. (Ponencia presentada en este Simposio).
- Suárez, A. (2006). Un programa de composición de textos argumentativos para psicopedagogas. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 51-70.
- Suárez, A. (2012). Escribir para aprender a pensar. *Vamos. Revista del Colegio Manuel Peleteiro*, 207, 27.
- Suárez, A. (2017). *El currículo de composición de textos escritos. Relevancia, presencia e Intervención*. (Monografía inédita). Universidad de Santiago de Compostela.
- Suárez, M., & Suárez, A. (2013). Intervención para mejorar la letra de un alumno del Colegio. *Vamos Revista del Colegio Manuel Peleteiro*, 215, 10-11.



## **Aprendizaje Servicio (ApS). Redes de colaboración Universidad-Comunidad**

**RODRÍGUEZ IZQUIERDO, ROSA MARÍA (COORD.)**

*Universidad Pablo de Olavide (España)*

### **Descripción del simposio**

El simposio reúne a investigadoras de cuatro universidades españolas, UCM, UCA, UB y UPO, que pertenecen a equipos de investigación comprometidos con la innovación y el cambio educativo en la educación superior. El objetivo de este simposio es discutir sobre algunos resultados de investigaciones y de experiencias realizadas en diferentes áreas Aprendizaje Servicio (ApS) y luego emprender un diálogo sobre las condiciones necesarias de cambio institucional que se precisan en las universidades para establecer y mantener la calidad de las redes de colaboración con las entidades sociales y la sostenibilidad de las propuestas de innovación en marcha. El punto de partida inicial es que las instituciones de educación superior son socialmente responsables y, por lo tanto, deben abordar los problemas sociales en contextos sociales complejos. Las metodologías comprometidas con la comunidad, como el ApS, son una de las herramientas poderosas para hacerlo. La primera propuesta informa de un estudio realizado en la Universidad Complutense de Madrid que pretende conocer la formación inicial de los estudiantes en las competencias relacionadas con esta metodología. La segunda propuesta, desde una estrategia abajo-arriba de investigación responsable, indaga como una red interdisciplinar de docentes y alumnado de la Universidad de Cádiz trabaja comunitariamente para incorporar el ApS como metodología docente. La tercera propuesta presenta un análisis y reflexión sobre la experiencia de trabajo en red con entidades sociales y centros educativos de la Oficina de Aprendizaje-Servicio de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Finalmente, la cuarta propuesta informa de un estudio cualitativo realizado en la Universidad Pablo de Olavide sobre la percepción de los actores comunitarios sobre la calidad y la sostenibilidad de la colaboración mantenida en una experiencia de ApS. En resumen, el simposio aborda algunos de los retos sobre las políticas curriculares, las redes de colaboración para la innovación, la sistematización de los observatorios institucionales y el conocimiento de los actores de la comunidad como factores a considerar en la promoción de la sostenibilidad del ApS en la educación superior. Se discuten las direcciones futuras en las áreas de política, plan de estudios y proyección comunitaria.

## PONENCIA 1

# Formación en ApS en las Titulaciones de Grado de la UCM. Revisión de los Programas de Primer Curso

**CARRASCO TEMIÑO, MARÍA ARANZAZU**  
**BELANDO MONTORO, MARÍA R.**

*Universidad Complutense de Madrid (España)*

### Descripción general de las preguntas de investigación y objetivos.

El aprendizaje-servicio es una metodología innovadora que tiene como objetivo mejorar el aprendizaje a la vez que proporciona a los estudiantes experiencias en la comunidad. Los estudiantes también desarrollan habilidades sociales y emocionales que muchas instituciones de educación superior prometen fomentar. Sin embargo, hay pocas oportunidades de enriquecimiento académico para desarrollar estas habilidades sociales y el personal docente universitario tiene un conocimiento limitado del aprendizaje-servicio como herramienta para promover la ciudadanía activa y el compromiso cívico (Belando-Montoro et al., 2015).

Este panorama ha sido el origen de una serie de iniciativas, entre las que destaca la propuesta del Comité Ejecutivo de la Comisión de Sostenibilidad de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) de la institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente.

Atendiendo, entre otros, a esta propuesta, el Consejo de Gobierno de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) aprobó una declaración institucional de apoyo a la realización de proyectos ApS y, junto con otras universidades madrileñas, firmó un convenio de colaboración con el Ayuntamiento de Madrid para la realización de actividades ApS especialmente dirigidas a los colectivos y zonas más desfavorecidas de la ciudad (BOE, 2017).

Asimismo, la UCM, dentro de su convocatoria anual de Proyectos de Innovación y Mejora de la Calidad Docente, incorporó una línea específica de proyectos de ApS para el curso 2017/2018, que se ha mantenido en las dos convocatorias siguientes. Posteriormente, a partir del curso 2018/2019, se abrió la posibilidad de ofrecer a los estudiantes de Grado y de Máster asignaturas que refuercen las competencias transversales que adquieren en su titulación. Estas diversas iniciativas se inscriben en el proceso de institucionalización de la metodología ApS en la UCM.

No obstante, plantear proyectos de ApS en las universidades españolas de un modo más eficaz requeriría, asimismo, plantear estudios para elaborar un acercamiento a la realidad concreta sobre la que se actúa. Aquí se pretende conocer la formación inicial de los estudiantes en las competencias relacionadas con esta metodología. De aquí surge la pregunta de la presente investigación: ¿Qué formación sobre ApS se ofrece a los estudiantes durante el primer curso de las titulaciones de grado?

El objetivo de este estudio será, por tanto, conocer la presencia de una serie de indicadores sobre ApS en la formación de los estudiantes de primer curso de las titulaciones de grado en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad Complutense de Madrid.

### Metodología

Para el logro de este objetivo, se realiza una investigación de tipo cualitativa en la que se analiza el programa de las asignaturas de primer año de grado. En la recogida de la información se adopta un enfoque mixto, ya que se analiza la presencia de los indicadores y se analiza el contenido de éstos. Para la recolección de datos se han hecho uso de una serie de indicadores elaborados para el análisis de la presencia de características del ApS en asignaturas universitarias (Belando-Montoro y Sánchez-Serrano, 2017).

La muestra de la investigación está formada por las asignaturas de primer curso de las titulaciones de grado en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas de la UCM. Hay un total de 29 titulaciones de grado, aunque hay en 5 de ellas en las que no se han detectado indicadores de ningún tipo, por lo que se han excluido para el análisis cualitativo. La muestra total es de 256 asignaturas, en las que se han analizado la presencia de los indicadores.

## Resultados y conclusiones

Teniendo en cuenta la totalidad de los grados, hay 5 titulaciones en las que no se han encontrado presencia de indicadores en los programas de las asignaturas de primero, lo que supone que se han detectado términos afines al Aprendizaje Servicio en el 82,75% de los grados de Ciencias Sociales y Jurídicas de la UCM.

Con respecto al análisis de los indicadores directos, se ha detectado una escasa presencia de éstos en los grados de la muestra, puesto que únicamente se dan en 6 de los grados analizados. Por el contrario, con los indirectos encontramos una mayor presencia puesto que aparecen en toda la muestra. Los indicadores más presentes son los relativos al pensamiento crítico sobre la realidad social, el diagnóstico de las necesidades del entorno y la promoción de la intervención social.

En conclusión, este panorama sugiere un llamamiento a las universidades para que aumenten la presencia de estos contenidos en el currículum universitario con el objeto de atender la formación orientada hacia la intervención sociocomunitaria. Este objetivo debe estar enfocado no sólo hacia la formación de los estudiantes sino también, y, primeramente, hacia la formación de los propios profesores universitarios.

## Referencias bibliográficas

- Belando, M. R., Jover, G., Ruiz de Miguel, C., Blanco, M. A., y Carrasco, M. A. (2015). *El Aprendizaje-Servicio en la UCM: diagnóstico de la situación y diseño de estrategias para su promoción. Memoria del Proyecto nº 355 de Innovación y Mejora de la Calidad Docente, Convocatoria 2015*. E-prints Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/35111/1/Memoria%20PIMCD%20355.pdf>
- Belando-Montoro, M. R., y Sánchez-Serrano, S. (2017). La formación universitaria ante los retos de una nueva ciudadanía. Perspectivas a través del Aprendizaje-Servicio. En R. Mínguez y E. Romero (Coords.), *La educación ante los retos de una nueva ciudadanía* (pp. 69-76). Murcia: Universidad de Murcia.
- BOE – Boletín Oficial del Estado (2017). Resolución de 11 de septiembre de 2017, de la Secretaría General Técnica, por la que se publica el Convenio de colaboración entre el Ayuntamiento de Madrid y las Universidades Complutense de Madrid, Autónoma de Madrid, Politécnica de Madrid, Carlos III de Madrid, Rey Juan Carlos, de Alcalá, Universidad Nacional de Educación a Distancia e Internacional Menéndez Pelayo, para la puesta en marcha de proyectos de aprendizaje y servicio a la comunidad (APS) en la ciudad de Madrid. BOE, núm. 229.

## PONENCIA 2

# Tejiendo redes a través de la Innovación e Investigación responsable en Aprendizaje Servicio en la Universidad de Cádiz

**GARCÍA GARCÍA, MAYKA**

**BENÍTEZ GAVIRA, REMEDIOS**

**SÁNCHEZ CALLEJA, LAURA**

*Universidad de Cádiz (España)*

### Contextualización

En este trabajo situamos al ApS en el contexto de la denominada *investigación e innovación responsable*, aquella que orienta la indagación y acción transformadora como herramienta crítica potenciadora de responsabilidad social. El ApS en la Universidad desde esta concepción es un medio y supone una apuesta para hacer del proceso formativo un espacio para comprometernos ética y solidariamente tanto con nuestra profesión como con los problemas de nuestro entorno a través del aprendizaje (García y Cotrina, 2015). En la actualidad, este tipo de propuestas cobra protagonismo porque se alinea con la estrategia de investigación Horizonte 2020 en su vertiente “Sciences with and for Society”.

En el contexto de la Universidad de Cádiz, donde se desarrolla esta experiencia avalada por un proyecto de innovación, existe una consolidada tradición de trabajo en ApS vinculada a títulos de Educación, que ha permitido avanzar en su institucionalización curricular (Sánchez, García y Benítez, 2017). Actualmente el reto se sitúa en su expansión en títulos y ámbitos de conocimiento distintos, reconociendo el potencial del Aprendizaje Servicio como herramienta para dar voz a los colectivos más silenciados en la universidad y el entorno, para incentivar la cooperación educativa, para desarrollar sistemas de apoyo alternativos en la propia institución y para la propia reconstrucción curricular.

Desde una estrategia abajo-arriba, este proyecto asumió el propósito de indagar comunitariamente y desde una perspectiva de *universidad comprometida* (Manzano, 2012), cómo los participantes podían incorporar a sus prácticas el Aprendizaje Servicio como metodología docente, conformando para ello una red de profesorado y alumnado. Desde aquí, la base del proyecto serían las propias personas involucradas desde sus singularidades (Contreras, 2002) y lo idiosincrático de las asignaturas y de los títulos en los que desarrollan su práctica profesional.

### Descripción de la experiencia

Durante el curso 18/19 se ha articulado un proyecto de innovación que acogió a 11 docentes de especializaciones diversas (Enfermería, Enología, Historia, Comunicación y Marketing y Educación) y 4 estudiantes. Entre el profesorado se encontraban 7 docentes que expresaron un interés por introducir el Aprendizaje Servicio en su repertorio docente y 4 con una amplia experiencia en propuestas sostenidas de este tipo.

Metodológicamente la experiencia fue diseñada y desarrollada como una investigación- acción participativa y comunitaria. Cabe hacer notar que el proyecto como tal fue diseñado colectivamente en el contexto de unas jornadas formativas previas. Los objetivos definidos fueron:

- Estudiar en profundidad las posibilidades de desarrollo del Aprendizaje Servicio en el contexto de distintas titulaciones de la UCA.
- Poner en acción proyectos de Aprendizaje Servicio a partir de experiencias previas en distintas titulaciones.
- Sistematizar y evaluar los aprendizajes de los miembros del grupo, así como la propia estrategia de expansión del ApS articulada.

Los principios de acción concretados por el grupo fueron: 1) La cooperación entre docentes que comparten saberes e intercambian prácticas (y discentes). 2) El uso de la mentoría, como fórmula de acompañamiento de

profesorado novel y de quiénes se aproximan a propuestas educativas que transitan hacia la sostenibilidad de la innovación. 3) El aprovechamiento de las redes apoyo que podían generarse a partir de la intersección tanto entre profesorado de campos disciplinares diversos como con alumnado. 4) La configuración de grupos de trabajo interdisciplinares que nos permitirían pensar nuestra profesión y nuestra acción docente en el territorio.

El proyecto se articuló a través de diversas fases. Tras sesiones iniciales de acercamiento al ApS, a través de talleres, se desarrolló un diagnóstico de intereses y necesidades, a partir de la narración autobiográfica. A partir del análisis comunitario, se pasó a configurar un segundo proceso formativo en ApS atendiendo a demandas específicas. A partir de ahí, se combinó la fórmula de trabajo en grupo, para la consecución del objetivo 1 y 3, con la de pareja tutorial para el objetivo 2. Estas parejas se conformaron a partir de las posibilidades de apoyo que podía ofrecer el profesorado mentor en relación a las necesidades y demandas antes referidas por el novel. La experiencia finalizaría con la evaluación de aprendizajes, diseños de ApS y la apertura de posibilidades a través de la concreción de acciones futuras.

## Conclusiones

Este proyecto ha permitido aumentar la visibilidad del Aprendizaje Servicio en esta universidad, así como el análisis de las posibilidades y límites de su inclusión en 13 asignaturas y 9 títulos en los que antes no tenía presencia. Posibilitó la identificación de experiencias de ApS en otros contextos que inspirarían propuestas en estos. Han emergido posibles alianzas entre titulaciones y/o proyectos comunes, un efecto añadido. El trabajo mentorizado posibilitó tanto una formación en profundidad del profesorado en ApS, como un diseño inicial y luego expandido de propuestas concretas. Los participantes concluyen que la efectividad de la experiencia viene dada en que esta ha pivotado en todo momento en la atención a sus necesidades, sus intereses y sobre todo, sus tiempos, algo que con frecuencia descuidamos en la universidad, a la vez que el hecho de recorrer un camino acompañado.

## Referencias bibliográficas

- Contreras, J. (2002). Educar la mirada... y el oído. *Cuadernos de pedagogía*, 311, 61-65.
- García, M., y Cotrina, M. (2015). El aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 8-25.
- Manzano, V. (2012). *La universidad comprometida*. Bilbao: UPV/EHU.
- Sánchez, L., García, M., y Benítez, R. (2017). Evaluación del Aprendizaje-Servicio en el itinerario curricular de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz. En F. J. Carrillo, J. L. Arco, y F. D. Fernández (Eds.), *Investigando la mejora de la enseñanza universitaria a través del Aprendizaje Servicio* (pp. 267-273). Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.

## PONENCIA 3

# Redes de colaboración con Entidades Sociales e Instituciones Educativas para formar Profesionales de la Educación competentes y comprometidos: La experiencia de la Oficina de ApS de la Facultad de Educación de la UB

**ESCOFET ROIG, ANA**  
**RUBIO SERRANO, LAURA**

*Universitat de Barcelona (España)*

### Contextualización

Esta comunicación se centra en el análisis y reflexión sobre la experiencia que, desde 2009-2010, ha desarrollado la Oficina de Aprendizaje-Servicio de la Facultad de Educación de la UB estableciendo una red educativa con entidades sociales y centros educativos con la voluntad de ofrecer una formación competente y comprometida (Martínez, 2008) a las y los futuros profesionales de la educación.

La Oficina de ApS es la estructura que coordina los proyectos de aprendizaje-servicio en la Facultad de Educación, forma parte del Vicedecanato de Relación con la Sociedad de la Facultad de Educación y se coordina con otras facultades a través del Grupo ApS(UB) de la Universidad de Barcelona. Su tarea está dirigida a: el seguimiento y tutorización de las y los estudiantes que participan en proyectos de aprendizaje-servicio; la difusión y apoyo al profesorado interesado en introducir este tipo de propuestas en su docencia; y la coordinación con las entidades sociales y centros educativos con los que se configura la propuesta de experiencias ApS para cada curso.

En esta última dirección, resulta clave el establecimiento de un partenariado rico y sólido. El partenariado representa un proceso de búsqueda de acuerdo entre la universidad y entidades sociales o centros educativos que aportan experiencias de servicio a la formación de las y los estudiantes (Jacoby, 2003; Cairn, 2003). Desde este punto de vista, las relaciones de partenariado permiten optimizar los recursos, trabajar de manera coordinada y conseguir un beneficio mutuo (Abravanel, 2003). En este marco se valora específicamente la existencia o no de *partners* desde el inicio y el grado de participación y elaboración conjunta del diseño y del desarrollo del proyecto (Mulvihill, Hart, Northmore, Wolff y Pratt, 2011). Cabe destacar como las entidades sociales han ido ampliando cada vez más sus roles de participación en los proyectos de aprendizaje-servicio (Sotelino, Mella y Rodríguez, 2018).

### Descripción de la experiencia

La Oficina de Aprendizaje-Servicio ha construido a lo largo de su trayectoria una red educativa que consta de más de 30 convenios firmados con diferentes entidades sociales, instituciones escolares y administraciones locales. La red que empezó con una búsqueda activa de entidades, se caracteriza actualmente por relaciones de partenariado que se han consolidado y en las que a menudo son las entidades las que muestran su interés en colaborar con la Oficina. Esta red abarca proyectos de reconocimiento de créditos, los que se desarrollan en las asignaturas, los de prácticas y los de TFG en clave de ApS.

La consolidación de la red se basa, según la experiencia, en diversos principios fundamentales. El *reconocimiento* del valor educativo de cada entidad en relación al proceso de aprendizaje del estudiantado. La *corresponsabilidad*, consecuencia de la toma de conciencia del valor como agente educativo de cada entidad. La *reciprocidad* que garantiza el beneficio mutuo de los diferentes agentes implicados. Y la *comunicación* y el *cuidado como* principios imprescindibles de relación para que los proyectos de aprendizaje-servicio sean exitosos y sostenibles.

Estos principios se encarnan en el día a día, y a lo largo del curso académico, en momentos y actividades concretas que se van sucediendo de manera cronológica. El proceso se inicia a través de un primer encuentro que, además

de ser un espacio de presentación inicial (tríptico), sirve para acompañar la *definición de la propuesta*, adecuándola al perfil competencial del estudiantado de la facultad y establecer el convenio de colaboración. A partir de las diferentes propuestas, se elabora un *catálogo de proyectos* para todos las y los estudiantes de la facultad. Este catálogo se difunde tanto por vía telemática como, y de manera clave, en una *feria de entidades y proyectos* que se realiza al inicio de curso con el objetivo que las entidades puedan mostrar sus proyectos a las y los estudiantes y conocerse entre sí. A lo largo de los proyectos, resulta fundamental mantener una *relación fluida y constante con el responsable del proyecto* (visitas, correo y teléfono) con la voluntad de hacer un seguimiento conjunto, evaluar el proceso de las y los estudiantes y ajustar el proyecto en caso necesario. La colaboración se cierra con la *evaluación del proyecto* y la preparación para el curso siguiente. Además, antes de empezar el nuevo curso, se realiza un *encuentro con las entidades a modo de retorno* (informe) y *espacio de reflexión* para pensar conjuntamente sobre temáticas de interés común para la mejora de las propuestas.

## Conclusiones

Resulta importante que la formación de las y los futuros profesionales incluya oportunidades de aprendizaje-servicio, y ello es así tanto por el hecho que la formación debe estar ofrecer experiencias prácticas y que permitan el contacto directo con la realidad, como por la necesidad de formar a ciudadanos activos, responsables e implicados.

Desde esta perspectiva, para la Oficina de Aprendizaje-Servicio resulta indispensable establecer una red de partenariado rica y sólida. Desde la creación de la Oficina de Aprendizaje-Servicio hasta ahora, esta red se ha fortalecido pero su crecimiento no está exento de nuevos retos que afrontar. Encontrar la relación idónea entre la cantidad y la calidad de los proyectos; entre la fidelización y la respuesta a necesidades emergentes y diversas; o entre la sistematización de los procesos y el establecimiento de una relación reducida a la oferta y demanda, son algunos de estos retos para la reflexión en estos momentos.

## Referencias bibliográficas

- Abравanel, S. A. (2003). *Building community through service-learning: the role of the community partner*. <https://digitalcommons.unomaha.edu/>
- Cairn, R. (2003). *Partner power and service-learning: manual for community-based organizations to work with schools*. Minnesota: Serve-Minnesota.
- Jacoby, B. (2003). *Building partnership for Service learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Martínez, M. (Ed.) (2008). *Aprendizaje, servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Mulvihill, N., Hart, A., Northmore, S., Wolff, D., y Pratt, J. (2011). Models of partnership working in the community-community engagement [versión electrónica]. *South East Communities Dissemination Paper*. [http://www.coastalcommunities.org.uk/briefing%20papers/Paper\\_2vgreen.pdf](http://www.coastalcommunities.org.uk/briefing%20papers/Paper_2vgreen.pdf)
- Sotelino, A., Mella, I., y Rodríguez, M. A. (2019). El papel de las entidades cívico-sociales en el aprendizaje-servicio. Sistematizando la participación del alumnado en el tercer sector. *Teoría de la Educación*, 31(2), 197-219.

## PONENCIA 4

# Redes de colaboración universidad-comunidad: la perspectiva de los agentes sociales comunitario

**RODRÍGUEZ-IZQUIERDO, ROSA M.**

*Universidad Pablo de Olavide (España)*

### Descripción general de las preguntas de investigación y objetivos.

Gibbons (2005) ha hablado sobre la necesidad de reimaginar la relación entre la educación superior y la sociedad y apela a la aparición de una 'un nuevo contrato social'. Para que se desarrolle el contrato social, destaca la importancia de lo que él denomina nuevos "espacios de transacción" o "zonas límites" en las que se desarrollan nuevas relaciones. En esta propuesta se desarrolla el concepto de ApS como trabajo de límites de fronteras y práctica social. Así, el ApS cambia la noción de "comunidad" en comparación con un curso tradicional nos situamos en una "*comunidad ampliada*", es decir, no solo estudiantes y educadores sino también una comunidad externa mayor lo que da lugar a tensiones y contradicciones entre los objetivos de ambas "comunidades de práctica" (Wenger, 2008). El trabajo de dos comunidades de práctica con roles, necesidades y expectativas disímiles es un trabajo complejo ya que involucra "procesos de coordinación y alineación entre perspectivas".

Para hacer bien el trabajo, se requiere abordar intereses en conflicto, es decir, dialogar para aprender introduciendo elementos de una comunidad de práctica en otra. Hacer esto requiere comprender las diferentes comunidades de práctica en las que se trabaja a través de los roles (y las identidades que crean). En este caso, la universidad y una comunidad o grupo fuera de la universidad.

Argumentamos que para dar sentido a esta práctica, necesitamos cambiar la unidad de análisis de prácticas individualizadas hacia la transacción /zona límite y las prácticas sociales que tienen lugar entre comunidades de práctica (universidad-comunidad) muy diferentes con las que se está comprometida.

Al observar las experiencias de los agentes comunitarios que participan en las experiencias de ApS argumentamos que necesitamos reconocer la naturaleza conflictiva y a menudo contradictoria de estas prácticas y cómo impactan en los participantes. Si nos tomamos en serio el desarrollo de una "nueva enseñanza y prácticas de aprendizaje" como el ApS, necesitamos comenzar a reevaluar el trabajo en red y cómo lo perciben los agentes comunitarios así como las condiciones institucionales que se requieren para tener éxito en este "trabaja fronterizo". Si las universidades van a servir como 'instituciones límite' (Hall 2003) y contribuir al bien público, necesitamos hacer frente a estos desafíos pronto.

La participación de los agentes comunitarios en el proceso de puesta en marcha del ApS es fundamental. Esta propuesta pretende evaluar la perspectiva de los agentes sociales con los que colabora la UPO en experiencias de ApS con el objetivo de garantizar la sostenibilidad y la calidad de la colaboración que es la base del éxito en esta metodología (Chupp y Joseph, 2010; McMillan, 2011). El trabajo que se presenta tiene interés por indagar el entramado relacional que necesariamente se articula en el desarrollo de la práctica del ApS (Bingle y Hatcher, 2002).

### Metodología

Esta investigación optó por un diseño de tipo descriptivo-interpretativo basada en un estudio mixto. Basándose en Leech y Onwuegbuzie (2009, 268), la investigación con un enfoque que adoptamos para este estudio puede describirse "como una concurrencia parcialmente mixta de un diseño que da igual peso a la fase cuantitativa y cualitativa". Se ha optado por este enfoque porque refleja una visión unificada de la investigación que implica recopilar, analizar e interpretar datos cualitativos y cuantitativos en un solo estudio que investiga los mismos fenómenos subyacentes (Wolf, 2010).

El estudio se ha desarrollado en dos etapas complementarias. La primera, realizada mediante un estudio de encuesta a través de un cuestionario a un grupo de docentes del CEIP Andalucía. En la segunda, se aplicó la técnica

de la entrevista semi-estructurada como metodología cualitativa con el objeto de obtener una información más valorativa que complementara las contribuciones logradas mediante el cuestionario.

En esta aportación solo se se presenta la parte cualitativa del estudio en la que han participado 8 docentes de educación infantil y primaria. El 9,7% son hombres y el 90,3%

mujeres, oscilando sus edades entre los 28 y los 57 años. Siendo la media de 32 años. La experiencia docente oscila entre los cuatro y los veinte años.

## Resultados y conclusiones

De manera global, los resultados preliminares nos llevan a la conclusión de que los agentes comunitarios hacen una valoración muy positiva sobre la calidad de la colaboración en esta experiencia. Consideran que este proyecto beneficia tanto a sus entidades como a la universidad y que se trata de una colaboración que se realiza en pie de igualdad. Existe un acuerdo bastante generalizado sobre la idea de que la base de la colaboración es la horizontalidad.

Los resultados concuerdan, por una parte, con distintas investigaciones realizadas (Bringle y Hatcher, 2002; Clayton et al., 2010) donde se pone de manifiesto el potencial pedagógico de los proyectos de ApS para establecer relaciones colaborativas entre distintos agentes y espacios por donde circula la educación (escuela, entidades sociales, familias, universidad, etc.) y, por otra parte, abre nuevos horizontes de posibilidad para afrontar algunas de las cuestiones que se le vienen criticando a la universidad relacionadas con el aislamiento y la falta de integración en su contexto. Los agentes corroboran la necesidad de la colaboración puesto que, sin el servicio de los estudiantes, las entidades no podrían cubrir algunas de sus necesidades.

Finalmente, se proponen ideas y medidas para la mejora de la aplicación práctica del ApS y de la colaboración entre la universidad y las instituciones que se espera puedan iluminar las condiciones necesarias para la planificación exitosa de este tipo de experiencias.

Como ejes para investigaciones futuras proponemos seguir desarrollando estudios que midan experiencias de ApS a través de estudios longitudinales que permitan evaluar los efectos a largo plazo de las redes de colaboración universidad-comunidad.

## Referencias bibliográficas

- Bringle, R. G., y Hatcher, J. A. (2002). Campus–community partnerships: The terms of engagement. *Journal of Social Issues*, 58(3), 503-516.
- Chupp, M. y Joseph, M. (2010). Getting the most out of Service Learning: Maximizing Student, University and community impact. *Journal of Community Practice*, 18(2-3), 190-212.
- Clayton, P. H., Bringle, R. G., Senor, B., Huq, J., y Morrison, M. (2010). Differentiating and assessing relationships in service-learning and civic engagement: Exploitative, transactional, or transformational. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(2), 5-21.
- Gibbons, M. (2005). *Engagement with the community: The emergence of a new social contract between society and science*. Paper presented at the Griffith University Community Engagement workshop, March 4, South Bank campus, Queensland.
- Hall, M. (2003). *Boundary institutions: Universities and social change*. Discussion paper. University of Cape Town.
- Leech, N. L., y A. J. Onwuegbuzie (2009). A Typology of Mixed Methods Research Designs. *Quality and Quantity*, 43(2), 265-275.
- McMillan, J. (2011). What happens when the university meets the community? Service learning, boundary work and boundary workers. *Teaching in Higher Education*, 16(5), 553-564. doi: 10.1080/13562517.2011.580839
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wolf, F. (2010). Enlightened Eclecticism or Hazardous Hotschpotch? Mixed Methods and Triangulation Strategies in Comparative Public Policy Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 4, 144. doi: 10.1177/1558689810364987



## Lo público y lo pedagógico, entre la política y la educación

PRIETO EGIDO, MIRIAM (COORD.)

*Universidad Autónoma de Madrid (España)*

### Descripción del simposio

¡Ni de panzazo! Con esta expresión abría la noticia sobre los resultados de México en PISA 2018 el diario El Sol de México, para a continuación señalar que ha sido “el peor país evaluado en matemáticas, lectura y ciencia”. Para El Colombiano, sin embargo, esta posición la ocupa “Colombia, con la peor nota de la OCDE en pruebas PISA”. “It’s just isn’t working”, afirmaba The New York Times en relación con los resultados de los estudiantes estadounidenses, mientras El País ofrecía una “radiografía del descalabro de Madrid en PISA”. Sirvan estos titulares, y las connotaciones de fracaso, crisis, ruina, etc., para ejemplificar cómo las actuaciones de los organismos supra e internacionales en materia educativa, y especialmente de la OCDE, han permeado en el discurso social referido a la educación. El calado en el ámbito de las políticas públicas, por su parte, se evidencia en las reformas de los sistemas educativos emprendidas por numerosos países en materia de estándares de aprendizaje, evaluaciones estandarizadas, rendición de cuentas y descentralización. Unas reformas que, por su carácter generalizado, se han agrupado bajo la denominación de Global Education Reform Movement (GERM) (Sahlberg, 2016).

A juzgar por el protagonismo social y político de cuestiones educativas, podría concluirse que la educación, especialmente en su versión escolar, es, hoy, una cuestión pública. Sin embargo, para poder considerar la educación como una realidad pública no es suficiente, y quizás ni siquiera necesario, que esté en boca de todos. De hecho, a pesar de estar en boca de todos, son muchos los autores que han denunciado la progresiva privatización de la educación (Ball y Youdell, 2007; Rizvi, 2016; Verger, Fontdevila y Zancajo, 2016). Esta cuestión, sin embargo, no se limita a la discusión en torno a la condición privada o estatal de los proveedores de educación, sino que tiene raíces y consecuencias más profundas. La cuestión pública, o privada, de la educación afecta al proceso mismo de elaboración de las políticas (Lubienski, 2016) y los discursos sobre educación; privatizándose ambos en el contexto de liderazgo de los organismos internacionales y de la consideración de la política educativa como una cuestión técnica basada en evidencias.

En este contexto, el presente simposio tiene como objetivo principal recuperar el debate público, en su doble acepción de: (1) abierto a todos y de (2) perteneciente a todos. Para ello, la primera contribución trata de ahondar en la racionalidad social y cultural en la que se ha fraguado el triunfo de los discursos tecnificadores y privatizadores de la educación. La autora emplea como referente el pensamiento de Charles Taylor para identificar los patrones sociales y culturales que amenazan la posibilidad de un proyecto político compartido en torno a la educación, patrones reflejados en distintas expresiones educativas contemporáneas.

Si la primera contribución se centra en los aspectos sociales y culturales, la segunda señala el carácter prescriptivo de las recomendaciones en materia educativa elaboradas por los organismos internacionales, denunciando que las políticas educativas que de ellas se derivan están, en realidad, desempeñando el papel normativo que corresponde

a la Teoría de la Educación. De este análisis deriva la necesidad de recuperar la distinción entre la teoría y la política, y la invitación a reabrir el diálogo en torno a una Teoría de la Educación sensible a los diferentes contextos en los que se producen los actos educativos.

La tercera contribución propone la recuperación del diálogo público en torno a qué es, puede o deber ser la educación, haciéndose con ello eco de la invitación presentada en la contribución anterior. Las autoras de esta contribución proponen reabrir tal discusión en el seno mismo del conocimiento pedagógico, poniendo para ello a dialogar a dos de las principales corrientes elaboradas en el campo de la Teoría de la Educación: la educación liberal y la pedagogía crítica.

La cuarta contribución continúa esa misma línea de recuperación de la discusión pública en torno a qué entendemos que es, puede y/o debe ser la educación, mediante el análisis, en este caso, de tres finalidades que, procedentes del ámbito social, en los últimos años han permeado el discurso educativo, convirtiéndose en fines aparentemente ineludibles y esenciales a la educación: el imperativo de la felicidad, la exaltación de la diversidad y el buenismo verde.

Las cuatro contribuciones que componen este simposio se articulan a modo de ramas en torno a un tronco común: cada uno pone el foco en un aspecto diferente, pero central, de las concepciones actuales sobre la educación, y todas pretenden ser una invitación a repensar de manera compartida la educación como una cuestión pública.

## Referencias bibliográficas

- Ball, S., y Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta de la educación*. Informe Preliminar de V Congreso Mundial de la Educación.
- Lubienski, C. (2016). Sector distinctions and the privatization of public education policymaking. *Theory and Research in Education*, 14(3), 192-212.
- Rizvi, F. (2016). *Privatization in Education: trends and consequences*. Education, research and foresight: working Papers. UNESCO.
- Sahlberg, P. (2016). The Global Education Reform Movement and its impacts on schooling. En K. Mundy; A. Green; B. Lingard, y A. Verger (Eds.), *The handbook of global education policy* (pp. 128-144). Oxford: Wiley Blackwell.
- Verger, A., Fontdevila, C., y Zancajo, A. (2016). *The privatization of education: A political economy of global education reform*. Teachers College Press.

## PONENCIA 1

# El castillo de Kafka como metáfora de la relación "política educativa – profesional de la educación"

SÁNCHEZ ROJO, ALBERTO

Universidad Complutense de Madrid (España)

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

La novela de Kafka *El castillo*, publicada en 1926, nos relata las dificultades del agrimensor K. a la hora de acceder a las autoridades que supuestamente le han llamado requiriendo sus servicios. K. en realidad no sabe exactamente qué se espera de él, tampoco entiende muy bien la legalidad que gobierna el lugar. Es un extranjero. No obstante, él lo que más desea es trabajar, de modo que no deja de intentar cumplir con todos los requerimientos que le supuestamente le facilitarán los permisos necesarios. Ahora bien, nunca parece ser suficiente. El sistema, que por un lado requiere sus servicios, por otro lado, no deja de impedirle que desempeñe su labor, dando lugar a un contexto absurdo, contradictorio y, al mismo tiempo, opresor (Kafka, 2007).

Cualquier profesional que se dedique al campo de la educación puede fácilmente identificarse con K.. La constante exigencia de rendir cuentas tanto del aprendizaje como de la docencia, de acuerdo con unos estándares fijos muy concretos, ha hecho que no dejen de aparecer tensiones sumamente difíciles de resolver (Ben-Peretz y flores, 2018). A su vez, dicha rendición de cuentas se mide fundamentalmente a través de procedimientos cuantitativos, lo cual ha desencadenado que muchos educadores estén poco a poco perdiendo la ilusión por una profesión que en esencia va mucho más allá de lo cuantitativamente mensurable (Kline y Knight-Abowitz, 2016).

La política de rendición de cuentas en centros con gran diversidad de alumnado en los que al mismo tiempo se aplican medidas de inclusión, ha demostrado ser causa importante de estrés, e incluso de abandono de la profesión, en educadores de niveles preuniversitarios (Parcerisa y Verger, 2016). A su vez, la política universitaria del *publish or perish* que rige hoy en día en el desarrollo de la profesión docente universitaria, provoca consecuencias similares, haciendo que podamos describir nuestro sistema universitario como fatigado, compuesto por docentes que están más pendientes de lograr una serie de objetivos formales que del objeto mismo de su estudio e investigación (D'Hoest y Lewis, 2015). Así pues, estamos ante una política que regula midiendo y que de la manera en que mide termina ahogando. Esto hace que el ejercicio real de la práctica profesional termine perdiendo su sentido más profundo al verse enfrentado con los mecanismos políticos que pretenden regir su regulación.

### Metodología

Este trabajo, a través del análisis reflexivo de estudios, tanto clásicos como actuales, tiene por objetivo fundamental dar cuenta del sentido que los conceptos de "teoría" y "práctica" tener en el campo educativo a fin de mostrar hasta qué punto esta situación de contradicción y pérdida de sentido se debe fundamentalmente a la ocupación por parte de la política educativa del ámbito de la teoría, cuando su rango de acción debería estar reducido a la práctica.

### Conclusiones

Desde la Edad Moderna entendemos la teoría como "un conjunto de reglas, incluso de las prácticas, cuando estas reglas, como principios, son pensadas con cierta universalidad y, además, cuando son abstraídas del gran número de condiciones que sin embargo influyen en su aplicación" (Kant, 2000, 7). Sin embargo, para acciones en las que el contexto es la parte más importante de la acción, se hace difícil establecer una teoría en este sentido. La cientificación del campo educativo ha hecho que cada vez prime más lo formal, estableciendo para quienes trabajan en educación unos criterios que permiten definir su labor como profesión. Ahora bien, el sentido de la teoría cambia

si consideramos el trabajo del educador, no tanto como profesión, sino como oficio (Larrosa, 2019). La educación es un arte y, al igual que sucedió con el resto de artes, la primacía de lo formal ha hecho que su ejercicio pierda contenido, aquello que siempre lo definió (Agamben, 1998). Si la educación quiere recuperar su sentido y no condenar a los educadores a vivir contradictoriamente como el personaje de *El castillo*, tiene que abrirse a no regular en abstracto, sino de manera particular.

## Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (1970). *El hombre sin contenido*. Barcelona: Ediciones Altera.
- Ben-Perez, M., y Flores, M. A. (2018). Tensions and paradoxes in teaching: implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 202-213.
- D'Hoest, F., y Lewis, T. E. (2015). Exhausting the fatigue university: in search of a biopolitics of research. *Ethics and Education*, 10(1), 49-60.
- Kafka, F. (2007). *El castillo*. Barcelona: Penguin Random House.
- Kant, I. (2000). *Teoría y praxis*. Santa Fe: El Cid Editor.
- Kline, K., y Knight-Abowitz, K. (2016). Imagining Ourselves in the Future: Toward an Existential Ethics for Teachers in the Accountability Era. *Philosophy of Education 2015*, 162-170.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. El oficio de profesor*. Barcelona: Candaya.
- Parcerisa, L., y Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 15-51.

## PONENCIA 2

# La educación en la esfera pública: una conversación entre la tradición liberal y la pedagogía crítica

FERNÁNDEZ-GONZÁLEZ, NOELIA

PRIETO EGIDO, MIRIAM

*Universidad Autónoma de Madrid (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

La educación se ha convertido en las últimas décadas en un asunto político crucial (Ball, 2013) debido, entre otros factores, al creciente protagonismo de los organismos internacionales como agentes asesores de los gobiernos nacionales para el diseño de políticas educativas. A través de su actuación, y especialmente mediante el impacto de PISA, los organismos internacionales han contribuido a la creación de un marco común para el discurso y la discusión en torno a las políticas educativas (Mundy et al., 2016). En el seno de este discurso, la mejora de la calidad de la educación se ha proclamado como un fin indiscutible de las políticas educativas y de las reformas de los sistemas educativos. Sin embargo, pese a su frecuente uso, existe una clara ausencia de análisis del significado del término “calidad” cuando se utiliza en el ámbito de la educación (Napier, 2014) y generalmente su significado se asocia a los sistemas de indicadores empleados para su aseguramiento y evaluación (Kauko et al., 2018). La extensión de medidas como estas, diseminadas ampliamente por organismos internacionales, ha dirigido la conceptualización de “educación” a espacios tecnificados protagonizados por voces expertas, lo que ha trazado una frontera cada vez más nítida entre “educación” y “política”, y ha restringido así el carácter “público” del debate sobre qué es educación, qué entendemos por “buena educación” o son sus fines o cuáles deberían ser (Biesta, 2009; Monarca, 2009).

Con este trabajo queremos problematizar esa frontera que separa “educación” y “política”. Entendemos que la relación entre “educación” y “política” –que, por ejemplo, en los estudios de políticas educativas se define como el conjunto de medidas políticas que un país dado aplica en materia educativa (Puelles, 2004)– se articula de maneras distintas dentro de cada tradición pedagógica, así como en cada tradición de pensamiento político. Con el fin de contribuir a situar la conceptualización de “educación” en la esfera pública como un asunto colectivo abierto a la discusión, en este trabajo miramos hacia dos de las principales tradiciones, la tradición liberal y la tradición de la pedagogía crítica. Ambas tradiciones han tratado de dar respuesta a la cuestión de qué es la educación y cuáles son sus fines, y además lo han hecho articulando de maneras muy diferentes la relación entre “educación” y “política”. Volvemos los ojos a ellas para liberar la reflexión y la discusión públicas de las cadenas de los números, las instituciones, las medidas, y volver la mirada hacia el conocimiento que el ámbito de la investigación pedagógica y la práctica educativa la educación se han dado a sí mismas. Y para ello, sentamos a dialogar a estas dos tradiciones, con el objetivo de recuperar y hacer pública la discusión acerca de qué puede ser la educación, y de repensar, reinterpretar, reconstruir, las respuestas a esta cuestión que ofrecen ambas tradiciones.

### Metodología

El diálogo se articula en torno a seis conceptos clave que identificamos como puntos de tensión/conflicto, pero en ocasiones también de confluencia, entre la educación liberal y la pedagogía crítica: sujeto, cultura, política, diálogo y libertad. Este diálogo se despliega a través de una mirada genealógica (Foucault, 1979) para comprender cómo en el entretreído de estos cinco conceptos, cada una de estas dos tradiciones ha definido “educación” en coherencia con dos maneras distintas de entender lo social. A través de esta mirada, sin embargo, no nos interesamos sólo por señalar los puntos de tensión, sino también por indagar en los puntos de convergencia entre ambas tradiciones.

## Conclusiones

El resultado del análisis es una conversación, en clave pedagógica, entre ambas tradiciones, sus convergencias y sus puntos de conflicto. Esta conversación arranca con el sujeto que se educa, que en la tradición liberal se prefigura como un individuo universal propietario de sí mismo, mientras en la pedagogía crítica se concibe como una construcción socio histórica. De estas diversas nociones de sujeto se derivan diferencias en la concepción de la libertad, que ambas corrientes sitúan como principio rector de la acción educativa. Sin embargo, la tradición liberal la entiende como autonomía y como condición de respeto a la dignidad de la persona, mientras la crítica la concibe como liberación y como logro del proceso educativo. El contenido de la educación puede entenderse en ambas tradiciones íntimamente ligado con la noción de cultura; sin embargo, mientras para la corriente liberal esta se corresponde con el compendio de conocimientos valiosos construidos en el seno de una tradición, para la pedagogía crítica este término ha de incluir las experiencias y conocimientos de la vida cotidiana. En lo que respecta a la metodología por la que opera la acción educativa, ambas tradiciones conceden un lugar destacado al diálogo; sin embargo, en la tradición liberal el diálogo se establece entre el sujeto y el conocimiento, mientras en la tradición crítica el diálogo se produce entre los propios sujetos y el lugar que ocupan dentro de ese cuerpo de conocimientos. Finalmente, en ambas tradiciones la política guarda una estrecha relación con la acción educativa y se articula como uno de sus principales fines; sin embargo, para la tradición crítica la “política” es un espacio de disputa y conflicto, mientras que para la tradición liberal se asocia con una conversación a nivel comunitario.

## Referencias bibliográficas

- Ball, S. (2013). *The education debate*. Bristol, UK; Chicago, IL, USA: Bristol University Press.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Napier, D.B. (2014). Qualities of education. A Diversity of Perspectives and Cases, Worldwide. In D. B. Napier (Ed.), *Qualities of Education in a Globalised World* (pp. 1-17). Istanbul: Sense Publisher.
- Monarca, H. (2009). *Los fines de la educación. Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico*. Madrid: Narcea.
- Mundy, K, Green, A., Lingard, B., y Verger, A. (2016). *The Handbook of Global Education Policy*. Oxford: Elsevier.
- Puelles, M. (2004). *Elementos de la Política de la Educación*. Madrid: UNED.

## PONENCIA 3

# Privatizar la educación privatizando sus finalidades

THOILLIEZ, BIANCA

Universidad Autónoma de Madrid (España)

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Las tendencias de privatización educativa operan, claro, en el plano del diseño y aplicación de determinadas políticas educativas, pero muchas de estas políticas tendrían más comprometido su éxito si no fuese por la extensión de un entorno discursivo que excede, precede, envuelve, lo que sucede en consejerías, ministerios y organismos internacionales. Me centraré aquí en la estrategia “privatizar la educación privatizando sus finalidades”, haciendo una crítica educativa del discurso *mainstream* sobre felicidad, diversidad y ecologismo.

Sé feliz, es una orden. Si no eres feliz, es que no te esfuerzas lo suficiente. Estas son algunas de los mensajes con los que nos bombardea la industria de la felicidad y la psicología positiva, que proliferan en forma de manuales de autoayuda, cursos de coaching personal, y talleres de *mindfulness*. El imperio totalitario de cierta forma de entender la felicidad humana, consiste en que esta no tiene nada que ver con los problemas sociales estructurales que puedan existir sino que responden a deficiencias psicológicas individuales. Riqueza y pobreza, éxito y fracaso, salud y enfermedad, no son más que el fruto de nuestros propios actos. De cuyas causas y consecuencias cada sujeto es único responsable.

El segundo eje del análisis gira en torno al ideal de la diversidad. Las políticas de diversidad pueden ser un mecanismo de consolidación y justificación de las diferencias injustas. Esta “trampa de la diversidad” es el proceso por el cual algo que es aparentemente bueno y justo, como el reconocimiento de la diversidad, es usado como arma para fortalecer un proyecto social y político neoliberal. Las relaciones de la educación escolar con lo diverso de la condición y situaciones humanas siempre han sido complejas porque educar en las escuelas consiste, en buena parte, en superar los condicionantes de partida que nos diferencian y apropiarse de la cultura común con la que aspiramos a igualar las oportunidades de desarrollo personal y social.

El tercer foco de análisis conceptual se centra en el buenismo verde. Un ecologismo auténtico debería entrar de lleno en las acciones políticas dirigidas a provocar (y educar) cambios en los modos de producción y en nuestras formas de consumo. Abrazar el ecologismo verdaderamente conlleva renuncias muy reales y colectivas. El avance de la moral ecologista como nuevo espacio de cultivo de las pequeñas virtudes: esas que permiten llenar la vida de uno de pequeñas heroicidades verdes. Absolutamente intrascendentes, pero efectivamente tranquilizadoras: “yo, hago mi parte”.

### Metodología

El método seguido aquí ha sido “muy sencillo de explicar: ha consistido fundamentalmente en leer, pensar y escribir, a veces en este mismo orden y a veces mediante otras combinaciones” (Trilla, 2005, p. 289). Concretamente, me he servido de algunas ideas contenidas en tres novedades editoriales españolas del bienio 2018-2019 dedicadas a realizar una crítica cultural del discurso social contemporáneo sobre la felicidad, la diversidad y el ecologismo (Bernabé, 2018; Cabanas & Illouz, 2019; Castillo, 2019).

### Conclusiones

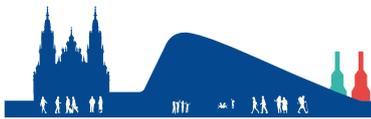
Felicidad, diversidad y ecologismo se presentan como tres potentes neo-orientadores pop de nuestras vidas sociales, que centran la acción en lo individual contribuyendo a la extensión de una comprensión privada de la educación escolar y de los bienes que esta pone en juego.

Se obliga a ser feliz y se culpabiliza a quienes no lo logran. Mucha de la educación emocional y de las estrategias de autorregulación que se cuelan en las aulas transpiran estas mismas (peligrosamente dañinas) ideas. La escuela, en un contexto de avance de las “políticas de la diversidad”, asiste al abandono del esfuerzo por construir y avanzar hacia lo común, para pasar a concentrarse en las diferencias. La irrupción de las políticas de la diversidad en las aulas está provocando, paradójicamente, la traición del derecho a la educación de muchos. La educación escolar está siendo colonizada por cierto buenismo verde, centrado en las acciones de consumo individual “sostenibles”.

La búsqueda del interés particular reemplaza la búsqueda del bien común. Se generaliza la construcción de subjetividades “yoicas”, a las que la escuela está acriticamente contribuyendo, ahondando en la erosión de la esfera pública.

## Referencias bibliográficas

- Bernabé, D. (2018). *La trampa de la diversidad. Cómo el neoliberalismo fragmentó la identidad de la clase trabajadora*. Madrid: Akal.
- Cabanas, E., & Illouz, E. (2019). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Barcelona: Paidós.
- Castillo, R. del (2019). *El jardín de los delirios. Las ilusiones del naturalismo*. Madrid: Turner.
- Fernández Liria, C., García Fernández, O., & Galindo Ferrández, E. (2018). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Akal.
- Habermas, J. (1989[1962]). *The structural transformation of the public sphere: An inquiry into a category of bourgeois society*. Cambridge: The MIT Press.
- Higgins, C., & Knight Abowitz, K. (2011). What makes a public school public? *Educational Theory*, 61(4), 365-380.
- Marquand, D. (2004). *Decline of the public: The hollowing-out of citizenship*. Cambridge: Policy Press.
- Trilla, J. (2005). Hacer Pedagogía hoy. En J. Ruiz Berrio y G. Vázquez Gómez (Eds.), *Pedagogía y Educación ante el Siglo XXI* (pp. 287-309). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.



## La formación de los docentes de la educación infantil y primaria ante el reto de una educación inclusiva

**MONZÓ MARTÍNEZ, ANNA (COORD.)**

*Universitat de València (España)*

### Descripción del simposio

El Fórum Internacional de la UNESCO (Jomtiem, Tailandia) de 1990 centró su interés en el compromiso de la educación con la satisfacción de las necesidades de aprendizaje y el bienestar individual y social de todas las personas dentro del marco de la educación formal. En la misma línea, la Declaración de Salamanca del 1994 apostó directamente por la puesta en funcionamiento de un tipo de educación dirigida a todos los escolares, con y sin necesidades educativas especiales, dentro del mismo sistema educativo. De esta manera, la inclusión aunque en principio surgió vinculada a la educación especial, se generalizaba como principio guía de la política y las prácticas educativas de todo el alumnado.

En esta misma línea se orientaron posteriormente la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), ratificada en España por el Real Decreto 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprobó el texto refundido de la ley general de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. Es en su capítulo IV donde reconoce el derecho a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, y obliga a las administraciones educativas a garantizar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles.

La misma orientación tuvo, la 48 Conferencia Internacional “La educación inclusiva. El camino hacia el futuro” organizada por la UNESCO y el BIE y celebrada en Viena el 2008.

Por otro lado, cabe recordar que, dentro de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), el cuarto objetivo va dirigido a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y a promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas.

Este camino hacia una educación inclusiva se ha ido generalizando en nuestro sistema educativo. Así, son diversas las comunidades autónomas que han elaborado un decreto dirigido específicamente a promover la inclusión en los centros educativos. Entre ellas se encuentra la Comunidad Valenciana, donde se ha publicado el Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el cual se desarrollan los principios de equidad e inclusión en el sistema educativo valenciano.

Uno de los pilares esenciales donde debe asentarse esta nueva orientación es, sin duda, la formación del profesorado. En este sentido, el equipo que participamos en este simposio está compuesto por un grupo de profesoras de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universitat de València, por una parte, y por asesoras de formación del profesorado (CEFIRE) en la Comunidad Valenciana. Se aúna en nuestro equipo, por lo tanto, el interés en la formación inicial y continua de los docentes.

Nuestra propuesta de simposio pretende poner de manifiesto la necesidad de poner el foco en el profesorado y

en su formación (tanto inicial como continua) como eje básico en la orientación de la educación hacia la Inclusión de todo el alumnado.

En este sentido, el Foro Mundial de la Educación que se celebró en 2015, donde se aprobó la Declaración de Incheon (Corea): *Educación 2030. Hacia una educación inclusiva y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*, entre otros objetivos, abogaba por incorporar sus compromisos en la formación de docentes, los planes y programas de estudios.

El informe “Repensar la Educación” (2015) de la UNESCO, vuelve a insistir en que la educación inclusiva es un pilar fundamental para promover la inclusión social de todas las personas en todos los ámbitos de la vida y destaca el papel de los maestros y educadores como agentes impulsores de este cambio.

La Agencia Europea para las necesidades especiales y la educación inclusiva, en sus Recomendaciones a responsables políticos para la promoción de la calidad de la educación inclusiva propone una serie de principios fundamentales a considerar en el marco de las políticas que promueven la calidad de la educación inclusiva. Uno de ellos es el de “Formación en educación inclusiva para todos los docentes” y expone que, “para que el trabajo de los docentes en centros inclusivos sea eficaz, se necesita contar con las actitudes, valores, competencias, conocimientos y comprensión adecuados. Esto significa que todo el profesorado debe formarse para trabajar en educación inclusiva tanto en la formación inicial como en la continua para desarrollar el conocimiento y las competencias que mejoren su modo de afrontar la inclusión en un centro inclusivo”.

Nuestro Simposio *La formación de los docentes de la educación infantil y primaria ante el reto de una educación inclusiva* se centra en la orientación que debe tener esta formación en el ámbito específico de maestros y maestras. La primera ponencia se centra en el perfil docente para la inclusión e intenta establecer cuáles son las líneas generales que debería atender la formación docente para orientar dicho perfil. En la segunda ponencia nos centraremos en un ámbito que consideramos esencial para favorecer esta línea, esto es, el empoderamiento y liderazgo docente. El rol del maestro debe cambiar en las escuelas y debe favorecerse su participación y su responsabilidad como motor de cambio. En la tercera ponencia nos centramos en la práctica docente y la necesidad de introducir la flexibilidad y diversificación (a través del Diseño Universal del Aprendizaje –DUA–) y la creatividad. Finalmente, nos centramos en una práctica muy concreta, la llevada a cabo en un Centro Rural Agrupado (CRA) y que ha impulsado la elaboración de un plan de acogida y acompañamiento docente como mecanismo para redefinir el proyecto educativo y concretar una propuesta pedagógica más innovadora que contemple metodologías activas, centradas en el aprendizaje del alumnado.

## PONENCIA 1

# Formación inicial del docente de Educación Infantil y Primaria ante la inclusión, el Diseño Universal de Aprendizaje, la desigualdad digital, la brecha social y digital

**MARTÍNEZ-AGUT, M. PILAR**  
**GALLARDO FERNÁNDEZ, ISABEL MARÍA**  
**BELLVER MORENO, M.<sup>a</sup> CARMEN**

*Universitat de València (España)*

### Descripción general de la/s preguntas de investigación y objetivos

La educación inclusiva en la actualidad parte de unas bases internacionales y nacionales que establecen conceptualizaciones para la formación de profesionales de la educación.

Recogiendo todas estas iniciativas y normativas, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) implica la accesibilidad universal a la educación, hacia una inclusión efectiva, que toma en consideración el término de diversidad en un sentido amplio (Alba, Zubillaga, y Sánchez, 2015). Promueve una flexibilización del currículo, para que éste sea abierto e inclusivo, favoreciéndose la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación. Por tanto, el DUA es un conjunto de principios enfocados hacia la finalidad de inclusión y accesibilidad, el acceso universal a la educación, mediante un currículo flexible, abierto e inclusivo (Alba, 2018; Díez y Sánchez, 2015; Fernández, 2013).

En el DUA se diferencian tres áreas fundamentales: la representación, la motivación y la acción y expresión (Alba, Sánchez, y Zubillaga, 2011). La representación hace referencia al contenido y a los conocimientos, al qué aprender, presentando distintas opciones para el acceso al contenido, tanto a nivel perceptivo como comprensivo. La motivación implica compromiso y cooperación involucrándose en el por qué aprender. Se promueven diferentes formas de contribuir al interés de los estudiantes para lograr autonomía y capacidad de autorregulación. La acción y la expresión responden a cómo aprender. Otorgando el protagonismo al alumnado mediante la implementación de metodologías activas.

Ante la complejidad del tema que nos ocupa y tomando en consideración el término de diversidad en el sentido más amplio de la palabra, nos planteamos algunas preguntas:

- ¿Cómo proporcionar al alumnado formas para la acción y la expresión?
- ¿Cómo crear un currículum que motive y ayude a todo el alumnado de Infantil y Primaria?
- ¿Cómo puede el enfoque de DUA servir para todos los alumnos/as?

Las preguntas planteadas nos llevan a concretar los siguientes objetivos: Describir el marco internacional europeo, nacional y de la Comunitat Valenciana referente al tema de la inclusión; Analizar el DUA como enfoque que favorece la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación y, reflexionar sobre el perfil profesional que ha de tener el docente de Infantil y Primaria en el proceso de inclusión.

### Metodología

*Consideramos el análisis de contenido como la metodología cualitativa apropiada para analizar la investigación documental, a partir del estudio del marco normativo y fuentes pertinentes. Tomamos como referencia la idea transmitida por Bardin (2004, p. 29) de que “el análisis de contenido es un conjunto de técnicas de análisis comunicativas usando procedimientos sistemáticos y objetivos para describir los contenidos de los mensajes”.*

Nuestro objetivo, tanto como investigadores como docentes, es la indagación por la mejora educativa. Se trata de realizar un análisis documental, una revisión de la literatura, mediante el análisis de contenido a partir

de la conceptualización sobre educación inclusiva, equidad en educación, Diseño Universal para el Aprendizaje y competencias para la inclusión.

Ante la complejidad de la realidad social que vivimos, consideramos relevante y adecuado el formar a los profesionales de la educación en aspectos y conceptos relacionados con la educación inclusiva, como ámbito fundamental en su desempeño profesional docente. La sociedad ha sufrido cambios destacables en los últimos siglos a los que la educación debe hacer frente para conseguir la escolarización, el aprendizaje y la inclusión de todo el alumnado.

## Conclusiones

Pretendemos dar respuesta a los objetivos planteados, desde la base de la formación de docentes de Infantil/Primaria reflexivos y comprometidos con la inclusión y la educación para todos.

Consideramos que hay que establecer medidas para que la protección y formación de las personas y colectivos que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad y en riesgo de exclusión educativa y social por razón de origen, etnia, lengua, situación económica y social, orientación sexual, identidad de género o características sexuales, discriminación o violencia, pueden estar sometidas a presiones excluyentes o que encuentran barreras en el acceso, la presencia, la participación y el aprendizaje.

Por todo ello, las competencias que consideramos adecuadas para formar docentes en un planteamiento de educación inclusiva, serían las competencias estratégicas, junto con la innovación y la creatividad, la reflexión y la autocrítica (Fernández, 2013). Para ello, hemos de tomar como referente una formación y reflexión permanente de las competencias para investigar, actualizarse, dinamizar, emplear la creatividad, liderar, fomentar el autoconcepto, abrirse al cambio, etc. Se trata de mejorar la calidad de la educación con equidad, para responder a las exigencias que conlleva el ámbito educativo, mediante procesos de innovación y la implementación de proyectos y tareas basadas en metodologías activas.

## Referencias bibliográficas

- Alba, C. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Revista Padres y Maestros*, 374, 21-27.
- Alba, C., Sánchez, J. M., y Zubillaga, A. (2011). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo*. Recuperado de [https://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_intro\\_cv.pdf](https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf)
- Alba, C., Zubillaga, A., y Sánchez, J. M. (2015). Tecnologías y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 89-100.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Cano, E. (2005). *Com millorar les competències dels docents. Guia per a l'autoavaluació i el desenvolupament de les competències del professorat*. Barcelona: Graó.
- Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano (DOCV 7 8 18).
- Díez Villoria, E., y Sánchez Fuentes, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43(2), 87-93.
- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/445/610>

## PONENCIA 2

# Orientación hacia el liderazgo y empoderamiento del docente en el marco de una educación inclusiva

**MONZÓ MARTÍNEZ, ANNA**

*Universitat de València (España)*

**TABERNER PERALES, ENCARNA**

*CEFIRE de Torrent (España)*

**BARCELÓ LÓPEZ, CONCHA**

*CEFIRE Específico de Educación Inclusiva (España)*

### Descripción general de la/s preguntas de investigación y objetivos

El papel del docente y su actuación en el entorno educativo resulta un factor relevante para el éxito escolar y para ofrecer una educación de calidad. Así lo señala el Informe *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*, elaborado por la OCDE en 2005, y así lo hemos desarrollado en la ponencia anterior.

Se ha escrito mucho sobre las competencias que debe poseer este docente, entre ellas la capacidad de planificación y organización del propio trabajo, capacidad de comunicación, capacidad de trabajar en equipo, capacidad de establecer relaciones interpersonales satisfactorias y de resolver conflictos, capacidad de utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, autoconcepto positivo y ajustado, y autoevaluación constante de las acciones llevadas a cabo (Cano, 2005).

Todas estas competencias se relacionan sin duda con el empoderamiento del profesorado o liderazgo docente, factor clave para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los resultados escolares y el clima relacional de las instituciones educativas. El empoderamiento docente debe ir impulsado de forma clara por los equipos directivos (González y otros, 2019). El fenómeno del empoderamiento docente implica un profesional de la educación reflexivo y crítico con su práctica educativa, capaz de poner en marcha cambios para mejorar el centro y su práctica educativa, y en definitiva se vincula con una idea de ciudadanía activa y responsable, donde el docente no sólo se vincula con una serie de derechos, sino también de responsabilidades.

El empoderamiento docente debe descansar en los siguientes pilares básicos:

1. Formación inicial y continua: enfocada en los paradigmas humanístico, reflexivo y sociocrítico. Este último entiende la educación como un proceso de emancipación individual y colectiva orientada a la transformación social.
2. Potenciación de la investigación-acción, que busca dar respuesta a problemas colectivos a partir de la intervención directa, promoviendo cambios sustanciales e investigaciones que propicien la mejora de los procesos de enseñanza, buscando trasladar los resultados obtenidos a las aulas (Melero, 2011; Colmenares, 2012).
3. Establecimiento redes de centros, redes de confianza y apoyo, con el ánimo de difundir buenas prácticas e iniciativas generadas por el profesorado (González y otros, 2019).

### Metodología

La metodología utilizada ha sido la de Análisis de contenido. La finalidad ha sido la de describir de forma objetiva y sistemática la información generada alrededor del tema de estudio, en este caso el empoderamiento docente. El término “empoderamiento” proviene de Estados Unidos y se popularizó en los años 70, partiendo de la crítica a determinadas políticas que favorecían a las instituciones sobre las personas, y sólo recientemente se vincula con el ámbito de la docencia.

Con nuestro trabajo pretendemos vincular la relación entre los tres ejes de trabajo que hemos establecido: formación inicial y continua, potenciación de la investigación-acción y establecimiento de redes de centro como

potenciadores de dicho empoderamiento (también llamado liderazgo docente). Para ello hemos llevado a cabo una búsqueda bibliográfica a través de diversas bases de datos (Dialnet, CSIC-ISOC, Google Scholar), utilizando los conceptos “empoderamiento docente”, “liderazgo docente”. A continuación, se ha procedido a una interpretación de dichos datos y a la elaboración de una propuesta.

## Conclusiones

No hay duda de que la educación tiene entre sus finalidades potenciar una ciudadanía activa y participativa. Si bien en el período posterior a la Segunda Guerra Mundial se dio preponderancia a una idea de ciudadanía de orientación pasiva (vinculada a la adquisición de derechos básicos), a partir de los años 90 aparecerá un interés renovado por la necesidad de impulsar una ciudadanía reflexiva y crítica, capaz de proteger y mejorar nuestras democracias (Kimlicka y Norman, 1996). Es dentro de este marco donde se sitúa la necesidad de empoderar a los maestros y maestras.

Ante el reto de una educación inclusiva que es en realidad una educación verdadera (una educación exclusiva, no es educativa), nuestros docentes de la etapa de infantil y primaria deben ir más allá en su función educativa. Esta debe ser también reflexiva y transformadora, y para ello se necesita potenciar su liderazgo dentro de los centros educativos. Igualmente, se debe potenciar, tanto en la formación inicial como en la continua, el papel de la reflexión, los conocimientos científicos que deben estar a la base de su quehacer diario, la metodología de la investigación-acción como forma de crecimiento como docentes y las habilidades básicas para trabajar en equipo y comprometerse en redes de apoyo.

## Referencias bibliográficas

- Cano, E. (2005). *Com millorar les competències dels docents. Guia per a l'autoavaluació i el desenvolupament de les competències del professorat*. Barcelona: Graó.
- Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.
- González, R., Palomares, A., López, E., y Gento, S. (2019). Explorando el liderazgo pedagógico del docente: su dimensión formativa. *Contextos educativos*, 24, 9-25.
- Kimlicka, W., y Norman W. (1996). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Cuadernos del CLAEH*, 75, 81-112.
- Melero Aguilar, N. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 339-355.
- OECD (2005). *Teachers Matter-Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Education and Training Policy*. OECD, France. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>

## PONENCIA 3

# Creatividad e inclusión en la formación del Profesorado de Educación Infantil y Primaria

**BELLVER MORENO, M.<sup>ª</sup> CARMEN**

**MARTÍNEZ-AGUT, M.<sup>ª</sup> PILAR**

**GALLARDO-FERNÁNDEZ, ISABEL M.<sup>ª</sup>**

*Universitat de València (España)*

### Descripción general de la/s preguntas de investigación y objetivos

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como nuevo enfoque en los entornos educativos, pretende transformar el currículo en sus diferentes niveles educativos en aras de la mejora de la inclusión. Este enfoque se ha plasmado en la Comunidad Valenciana mediante el Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad e inclusión en el sistema educativo valenciano (7/8/2018) cuyo objeto es establecer y regular los principios y las actuaciones encaminadas a hacer efectivos los principios de equidad e igualdad de oportunidades en el acceso, participación, permanencia y progreso de todo el alumnado.

La propuesta que presentamos pretende aportar un desarrollo de la aplicación del DUA en los centros de educación Infantil y Primaria. Entendemos que es necesaria la formación del profesorado en nuevas metodologías creativas que favorezcan la inclusión educativa, puesto que cada alumno/a tiene unas posibilidades distintas de realizar una tarea, o requiere de metodologías alternativas para realizar o expresar un aprendizaje, que no es de igual modo para todos los alumnos y alumnas (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2014). Así, en la práctica docente del profesorado de estas etapas, es preciso proporcionarles diferentes opciones para llevar a cabo las tareas de enseñanza-aprendizaje y al alumnado formas alternativas de expresar que se han alcanzado los aprendizajes, mediante otros lenguajes basados en la creatividad (artes plásticas, teatro, fotografía, lenguaje audiovisual, escritura creativa), que son efectivos a lo largo de todo el proceso de diseño de la práctica educativa, pero fundamentalmente, como recurso de metodologías innovadoras.

La creatividad va unida a la innovación puesto que son dos conceptos en estrecha relación. Warner (2012) define la creatividad como un proceso mental que permite la generación de ideas, con una capacidad de transformar realidades y mejorarlas. Entendemos las artes y la creatividad como herramientas del docente para el trabajo educativo con personas, grupos y comunidades vulnerables, para la transformación social, la inclusión y el desarrollo comunitario. El uso de las artes en los centros de Infantil y Primaria donde se atiende a personas con dificultades diversas, conlleva desarrollar talleres creativos con la finalidad de que los sujetos desarrollen procesos de creación y mejora de la inclusión.

El objetivo, por tanto, es diseñar una formación en creatividad y recursos creativos para favorecer procesos de inclusión en las instituciones educativas.

### Metodología

La propuesta de formación del profesorado de educación Infantil y Primaria en creatividad e inclusión comprende los siguientes talleres:

- Taller de artes plásticas: La pintura, el dibujo, el collage y el modelado trabajan las emociones y el autoconocimiento.
- Taller de lenguaje audiovisual: (fotografía, video, cine) para visibilizar problemáticas sociales, como es la exclusión de colectivos más desfavorecidos.
- Taller de teatro social: en el “Teatro Fórum” (Boal, 2009), el público participa aportando opiniones y diferentes puntos de vista de la problemática que se está abordando.

- Taller de danza: la danza en el ámbito de la diversidad funcional (Barnet, Pérez, Arbonés y Guerra, 2015) potencia la mejora de su bienestar emocional y físico.
- Taller de música: la música es un gran aglutinador del grupo y favorece la inclusión, acompañando a personas en su crecimiento personal y social, especialmente en entornos desfavorecidos.
- Taller de humor y clown: transforman los conocimientos en algo divertido aumentando la significatividad de lo que se aprende, convirtiéndose en un recurso fundamental en el aula.
- Taller de escritura creativa: a través de la elaboración de distintos tipos de relatos: cuentos, poesía, blogs, se trabaja las propias experiencias y la fantasía, para la expresión de sentimientos y de valores.

## Conclusiones

Estos lenguajes creativos presentados potencian diversas formas de expresión del alumnado que el profesorado de educación infantil y primaria debe conocer e implementar desarrollando así, los principios del diseño universal de aprendizaje y la inclusión educativa. Los talleres que proponemos deben ser incorporados por el profesorado en su práctica docente, a lo largo de todo el proceso educativo, especialmente en la metodología de enseñanza y como recurso de evaluación del aprendizaje, para favorecer la inclusión del alumnado diverso.

La escuela necesita de nuevos recursos que respondan a las necesidades de todo el alumnado respetando su diversidad. La creatividad se erige, así como un destacado recurso de transformación y mejora de la realidad educativa.

## Referencias bibliográficas

- Alba, C., Sánchez, J. M., y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. Recuperado de [https://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_intro\\_cv.pdf](https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf)
- Barnet, S., Pérez, S., Arbonés, M., y Guerra, M. (2015). La danza en personas con discapacidad intelectual. Revisión sistemática e identificación de los elementos necesarios para evaluar cambios de movimiento. *AusArt Journal for Research in Art*, 1, 213-227.
- Boal, A. (2009). *Teatro del oprimido*. Barcelona: Alba Editorial.
- Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano (DOGV 7/8/2018).
- Warner, A. (2013). Creativity and the Self: A Self Psychological Approach to Art and Healing. *Clinical Social Work Journal*, 41, 68-76. doi: 10.1007/s10615-012-0390-5

## PONENCIA 4

# Elaboración de un plan acogida y acompañamiento docente desde el liderazgo educativo en el contexto de la escuela rural

**TABERNER PERALES, ENCARNA**

*CEFIRE de Torrent (España)*

**MONZÓ MARTÍNEZ, ANNA**

*Universitat de València (España)*

**BARCELÓ LÓPEZ, CONCHA**

*CEFIRE Específico de Educación Inclusiva (España)*

### Contextualización

Las escuelas rurales tienen un gran valor para su entorno ya que constituyen un elemento importante dentro de la estructura institucional de un determinado territorio. Además, las familias de las comunidades rurales, por lo general, colaboran en todo aquello que la escuela les hace partícipes. Sin embargo, para que se dé esta relación de cooperación y complicidad, el profesorado ha de sentirse realmente comprometido con el marco social y natural que le rodea y tomar conciencia de la necesidad de incorporarlo a su quehacer pedagógico (Boix, 2014).

Conseguir este compromiso por parte de los docentes constituye un reto importante para los equipos directivos de escuelas rurales con una elevada tasa de variación de profesorado ya que este hecho les plantea un hándicap importante a la hora de diseñar y llevar a cabo proyectos educativos de centro por la falta de continuidad del equipo que ha de implementarlos. En este sentido, en el Centro Rural Agrupado (CRA) sobre el que hemos actuado desde el Centro de Formación del Profesorado (CEFIRE), cada curso varían alrededor del 75% de maestras y maestros de la plantilla y la mayoría de los que llegan suelen ser interinos y tener poca experiencia.

En este marco, se hace necesario establecer un plan de actuación en el que se concrete un mecanismo que facilite la incorporación a la dinámica del centro del profesorado recién llegado (Teixidó, 2009). Además, también hay que tener previsto el modo en el que se acompañará y se facilitará el apoyo oportuno a cada maestro o maestra, cuando así lo necesiten, teniendo en cuenta que el equipo docente se distribuye en diversos aularios, ha de trabajar con aulas multinivel con poco alumnado y cuenta con escaso tiempo semanal de coordinación, características bastantes diferentes a las de las escuelas que se encuentran situadas en entornos urbanos (Hamodi y Aragués, 2014).

### Descripción de la experiencia

En la actualidad, los centros educativos de la Comunidad Valenciana se encuentran inmersos en un profundo proceso de transformación que, de acuerdo con la nueva legislación educativa autonómica, busca conformar escuelas más inclusivas y abiertas a la diversidad de sus integrantes y al entorno en el que se encuentran. En esta línea, el CRA pretende llevar a cabo una serie de actuaciones con una doble finalidad. En primer lugar, redefinir el Proyecto Educativo del centro y concretar una propuesta pedagógica más innovadora que contemple metodologías activas, centradas en el aprendizaje del alumnado. En segundo lugar, establecer un plan para favorecer la acogida del profesorado que se incorpore a partir de septiembre con la idea de que haga suyo y se comprometa con el proyecto propuesto.

Para conseguirlo, la presente experiencia se plantea en diversas fases o momentos:

1. **Solicitud de asesoramiento.** En octubre de 2019, el centro nos solicitó ayuda para llevar a cabo un cambio de rumbo pedagógico.
2. **Análisis de la realidad, diagnóstico y propuesta de actuación.** Entre octubre y diciembre de 2019 visitamos los aularios y mantuvimos diversas reuniones con el equipo directivo y el resto de profesorado tras lo cual hicimos la propuesta de actuación que se detalla a continuación.

3. *Plan de formación.* Entre enero y mayo de 2020 se ha planificado la realización de un seminario dentro del marco de la formación en centros que cada año convoca la Conselleria de Educación. La intención es crear tiempos y espacios de diálogo y reflexión en los que el profesorado analice quiénes son, qué necesidades tienen y en qué contexto se encuentran, debatan sobre el modelo pedagógico que cada uno tiene en mente y conozcan investigaciones y experiencias inclusivas exitosas llevadas a cabo en otros centros, todo ello como paso previo a la construcción de un Proyecto Educativo común que realmente vertebrase la vida escolar del CRA.
4. *Redacción del Plan de acogida y acompañamiento docente.* De manera paralela a la formación, también entre enero y mayo de 2020, se definirá el plan que facilite la incorporación de nuevos miembros al equipo, dejándolo preparado que ser implementado a partir de septiembre del curso siguiente.
5. *Valoración de la experiencia, conclusiones y propuestas de mejora.* A lo largo de todo el proceso se ha previsto recabar datos que más tarde (durante mayo y junio de 2020) permitan sacar conclusiones y elaborar una memoria final de la experiencia.

## Conclusiones

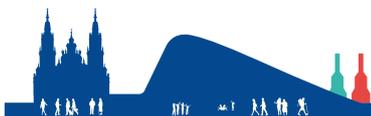
El desarrollo de esta experiencia pretende iniciar, entre el profesorado del centro, un proceso colaborativo de desarrollo profesional que les empodere y, a la vez, que conduzca a la mejora de la calidad educativa del CRA. Para ello se ha decidido crear espacios de investigación y análisis de la propia acción que pongan en juego los rasgos que facilitan el aprendizaje adulto que, según Vaillant y Marcelo (2015), son: compromiso, implicación, autonomía, superación de resistencias, motivación y confianza.

Además, el proceso va a dotar al equipo directivo de diversas habilidades técnicas que le capacitarán para liderar personas de una manera más “inteligente” como motivar, organizar reuniones eficaces o resolver conflictos, entre otras (Bazarra y Casanova, 2013).

Por último, cada docente adquirirá las herramientas necesarias para organizar y gestionar su aula de una manera adecuada para favorecer la participación y el aprendizaje de todo su alumnado (Whitaker, Whitaker, y Whitaker, 2018).

## Referencias bibliográficas

- Bazarra, L., y Casanova, O. (2013). *Directivos de escuelas inteligentes*. Madrid: Ediciones SM.
- Boix, R. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación Educativa*, 24, 89-97. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4920406>
- Hamodi, C., y Aragués, S. (2014). La escuela rural: ventajas, inconvenientes y reflexiones sobre sus falsos mitos. *Palobra*, 14, 46-61. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5078953>
- Teixidó, J. (2009). *La acogida al profesorado de nueva incorporación*. Barcelona: Graó.
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2015) *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.
- Whitaker, T., Whitaker, M., y Whitaker, K. (2018). *Mi primer año como docente. Gestionarlo y vivirlo*. Madrid: Narcea.



## **¿Tiene sentido un sistema acceso a la profesión tipo MIR para ser docente? Los procesos de iniciación a la docencia como elemento de innovación y transformación de la formación inicial docente**

**OLIVER TROBAT, MIGUEL F. (COORD.)**

*Universitat de les Illes Balears (España)*

### **Descripción del simposio**

El profesorado, su preparación y su desarrollo profesional constituyen el eje fundamental para el buen funcionamiento de los centros educativos y es el elemento que más influencia tiene sobre la calidad de la educación escolar (Hattie, 2003). En este proceso la fase denominada de inducción (*beginning teacher induction*) también denominada iniciación, o inmersión desempeña un rol fundamental para culminar el proceso formativo.

De acuerdo con la Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2018), esta etapa de la formación del docente consiste en una:

Fase de apoyo estructurada que se proporciona a los docentes recién llegados a la profesión o a los futuros profesores. Puede tener lugar al inicio de su primer contrato como docentes en un centro educativo o dentro del marco de la formación inicial del profesorado (...). Durante la iniciación, los docentes recién llegados a la profesión o los futuros profesores realizan total o parcialmente las labores correspondientes a docentes experimentados y reciben una remuneración por su actividad. Normalmente, la iniciación incluye capacitación y evaluación, y se designa un tutor que ofrece apoyo personal, social y profesional para ayudar a los docentes dentro de un sistema estructurado (p. 120).

En España la Ley Orgánica de Educación de 2006 resolvió que esta fase de la formación se debe realizar durante un período transitorio de un curso escolar de manera que el profesor novel se introduzca a la docencia bajo la supervisión de un profesor experimentado que hará las funciones de tutor. Dicho artículo no ha sufrido modificaciones en la LOMCE:

El primer curso de ejercicio de la docencia en centros públicos se desarrollará bajo la tutoría de profesores experimentados. El profesor tutor y el profesor en formación compartirán la responsabilidad sobre la programación de las enseñanzas de los alumnos de este último (Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa, 2013, artículo 101).

Sin embargo, en la última década la idea de incorporar una fase de inducción antes de acceder a la función docente ha sido recogida tanto por los especialistas en el tema (Conferencia Decanas/os de Educación, 2017; Foro de Sevilla, 2014; Grupo Palma, 2018; López Rupérez, 2014, 2015; Marina, Pellicer, y Manso, 2015; Martínez y Marin, 2019; entre otros) como por los partidos políticos españoles (Rubalcaba en el año 2011, Méndez de Vigo y Rivera en el año 2018).

De hecho, en la encuesta realizada con motivo del Foro “Educar para el siglo XXI. Desafíos y propuestas para la profesión docente”, organizado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018), el 71,2% de los participantes indica que el período de inducción, consistente en unas prácticas tuteladas, prolongadas, remuneradas y evaluadas, se debe realizar antes de aprobar la oposición y el 71,4% manifiesta que la deben realizar todos los docentes de los centros sostenidos con fondos públicos.

La inducción a la docencia, por tanto, es un tema que deberá figurar en la agenda de la transformación de la formación inicial del profesorado que sin duda deberá abordarse en la actual legislatura política.

Por ello el propósito del presente Simposio es profundizar en el concepto de iniciación o inducción a la docencia y analiza tres buenas prácticas de este proceso: Alemania, Finlandia, y Canadá. Así mismo analizará con más profundidad dos de las actuales propuestas de mejora de la formación y acceso a la profesión docente: la de la Conferencia de Decanas/os de Educación (APD) y la del Grupo Palma para la mejora de la formación inicial del profesorado y se formulará una propuesta derivada del trabajo desarrollado en colaboración entre las universidades y la administración educativa por el Programa MIF de Catalunya.

## Referencias bibliográficas

- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Conferencia Decanas/os Educación. (2017). *Documento de la conferencia nacional de decanos/as y directores/as de educación sobre la formación y el acceso a la profesión docente. Bases para establecer una carrera profesional*. Recuperado de <http://www.conferenciadecanoseduacion.es/reunion-con-la-secretaria-de-estado-de-educacion-y-universidades-del-mecd/>
- Fernández Morante, M. C. (2019). Los tiempos del profesorado han llegado. *Aula de Innovación Educativa*, 28, 31-35.
- Foro de Sevilla. (2014). *El profesorado y su formación como actores necesarios y comprometidos con la educación pública*. Recuperado de <https://asociacioneducacionpublica.blogspot.com/2014/04/el-profesorado-y-su-formacion-como.html>
- Grupo Palma. (2018). *La universidad y la formación inicial del profesorado*. Recuperado de [http://www.grupopalma.edu.org/documento\\_grupo\\_palma.pdf](http://www.grupopalma.edu.org/documento_grupo_palma.pdf)
- Hattie, J. (Octubre, 2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Trabajo presentado en la Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality, Melbourne. Recuperado de [https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research\\_conference\\_2003](https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003)
- López Rupérez, F. (2014). *Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial*. Madrid: Narcea Ediciones.
- López Rupérez, F. (2015). MIR educativo y profesión docente. Un enfoque integrado. *Revista Española de Pedagogía*, 261, 283-299.
- Marina, J. A., Pellicer, C., y Manso, J. (2015). *Libro Blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/669976?show=full>
- Martinez, M., y Marin, A. (2019). De la formació inicial a la professió docent: la inducció a la docència. En J. Riera (Dir.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018* (pp. 491-535). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). *Informe de síntesis de las aportaciones al Foro Educar para el siglo XXI. Desafíos y propuestas para la profesión docente*. Madrid: Autor. Recuperado de <http://feae.eu/wp-content/uploads/2019/03/INFORME-DE-S%3C%3%8DNTESIS-DE-LAS-APORTACIONES-AL-FORO-Educar-para-el-siglo-XXI-Desaf%3C%3ADos-y-propuestas-para-la-profesi%3C%3B3n-docente.pdf>

## PONENCIA 1

# Conceptualización de los procesos de iniciación a la docencia. Una mirada internacional

**JOVER OLMEDA, GONZALO**

*Universidad Complutense de Madrid (España)*

**PRATS GIL, ENRIC**

*Universitat de Barcelona (España)*

**SENENT SÁNCHEZ, JOAN MARIA**

*Universitat de València (España)*

### Contextualización

A pesar de las constantes declaraciones sobre la incidencia de la formación inicial del profesorado en la mejora de los sistemas educativos, la misma no ha supuesto una prioridad en las diversas políticas educativas que se han sucedido en nuestro país a lo largo de las últimas cinco décadas. Ni la introducción de la formación en la universidad, operada por *Ley General de Educación* de 1970, ni el estímulo a la creación de Facultades de Educación, con ésta u otras denominaciones, operado la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*, de 1990, supusieron una modificación substancial de la filosofía de una formación específica de ciclo corto para los maestros de educación infantil y primaria, y unos estudios universitarios complementados con algo de formación pedagógica para los de secundaria.

La adaptación de los estudios universitarios al Espacio Europeo de Educación Superior significó una nueva oportunidad para replantear la preparación inicial del profesorado. La formación de los maestros de educación infantil y de educación primaria adquirió el carácter de un Grado de cuatro años, lo que en cierto modo la equiparaba a las antiguas Licenciaturas, y se creó el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, de un año de duración, tras la realización de un Grado. Pero este cambio se insertó en una cultura de formación preexistente difícil de cambiar.

Es en este contexto, abonado por los resultados insatisfactorios de nuestro sistema educativo en las evaluaciones internacionales, en el que surge la apelación, desde diversos foros políticos y académicos, a la introducción de un sistema riguroso de inducción, que vaya más allá de la actual fase de funcionarios en prácticas. ¿Qué sucede en otros países?

### Descripción de la experiencia

La ponencia repasa las experiencias referidas a sistemas de inducción en Alemania, Finlandia, y Canadá.

En Alemania, la preparación del profesorado se reformó en 2014 con la creación del Grado y del Máster de formación de docentes de educación primaria y secundaria. El Grado tiene una duración de 3-4 años, mientras que el Máster se imparte durante 1,5-2 años (con diferencias según los *landers*). Al acabar el Máster, el estudiante debe pasar el primer examen estatal, compuesto por diversas pruebas en función de la especialidad. La obtención del título de Máster habilita para trabajar en escuelas privadas, pero no en escuelas dependientes del estado o de los gobiernos federales. Para ello, hay que realizar un período de inducción (*Referendariat*) de 1,5 años dividido en tres semestres. Al final del tercer trimestre se realiza un segundo examen estatal. El *Referendariat* es evaluado por el tutor, los evaluadores ministeriales y se consideran también las calificaciones obtenidas en el 2.º examen estatal. La no intervención de las universidades en este proceso ha generado recelos y sigue siendo objeto de un fuerte debate.

En Finlandia, no hay una regulación estatal de la inducción, debido al modelo descentralizado, en el que los poderes locales asumen la selección del profesorado. No obstante, existen iniciativas concretas, como *Verme 2* (continuada de *Osaava Verme*), una red de colaboración entre instituciones superiores de formación de docentes

que se presenta como una “experiencia compartida” entre profesionales que permite “crecer conjuntamente”, que se aleja del modelo clásico de mentoría, donde un experto da seguimiento a un novel, para favorecer la interacción entre iguales mediante la reflexión y el debate en torno a la actividad docente cotidiana (<http://osaavaverme.wixsite.com/verme/en>).

En Canadá, la formación está diferenciada en las distintas provincias, con algunas tendencias generales. La mayor parte de las provincias han introducido sistemas obligatorios de inducción. Así, por ejemplo, Ontario, estableció en 2006 el *Teacher Induction Program* (NTIP) para los nuevos maestros con contrato permanente. El NTIP incluye los siguientes elementos: orientación para nuevos maestros por parte de la escuela y la junta escolar; desarrollo profesional y capacitación en áreas específicas; programas de mentoría; y dos evaluaciones. Para completar con éxito el Programa, los nuevos maestros deben lograr dos evaluaciones de desempeño satisfactorias dentro de los primeros 24 meses de enseñanza. Una vez superado el NTIP, el maestro se coloca en el ciclo regular de evaluación de cinco años para maestros experimentados.

## Conclusiones

Los programas de inducción para profesores están muy unidos, allí donde existen, a la propia idiosincrasia del sistema. Llama la atención su ausencia en Finlandia, donde tienen un carácter voluntario. En las experiencias existentes prima principalmente el trabajo en red coordinado desde las universidades en colaboración con los profesionales de la educación. En Alemania, el período de inducción (*Referendariat*) supone el final de un largo camino de formación, con el que se pretende garantizar que el docente inicia su trabajo después de una experiencia docente intensamente evaluada. Una tendencia similar se aprecia en la provincia canadiense de Ontario, en la que el NTIP va unido a un riguroso proceso de evaluación, y la obtención de varias evaluaciones negativas puede dar lugar a ser separado de la docencia. El papel que en los procesos de inducción juegan las universidades, constituye también un hecho diferencial en estos países.

## Referencias bibliográficas

- Bruno-Jofré, R., y Jover, G. (2008). Los estudios de formación docente y pedagógica en Canadá y España: cambios programáticos e institucionales en el escenario de internacionalización de la educación. *Revista de Educación*, 347, 397-417.
- Kutsyuruba, B., Walker, K. D., y Godden, L. (2019). Contextual factors in early career teaching: A systematic review of international research on teacher induction and mentoring programs. *Journal of Global Education and Research*, 3(2), 85-123.
- Ministry of Education Ontario. (2019). *The New Teacher Induction Program* (NTIP). Recuperado de <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/induction.html>
- Prats, E., Marín-Blanco, A., y Álvarez-López, G. (2019). Elementos para el debate en la iniciación profesional docente en España. En J. M. Valle y G. Álvarez-López (Coords.), *La iniciación profesional docente: marcos supranacionales y estudios comparados* (pp. 204-220). Madrid: Dykinson.
- VSLVO. (2014). *Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die Staatsprüfung für Lehrämter (VSLVO)*. Recuperado de <http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=LehrVorbDStPrV+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true&aiz=true>

## PONENCIA 2

# Propuesta de acceso a la profesión docente (APD) de la Conferencia de Decanas/os de Educación

**FERNÁNDEZ MORANTE, M. CARMEN**

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

**DE PRO BUENO, ANTONIO**

*Universidad de Murcia (España)*

**SANZ ARAZURI, EVA**

*Universidad de la Rioja (España)*

### Contextualización

Teniendo en cuenta la experiencia de los últimos años y el contexto socio-político y económico en el que vivimos, nuestro sistema educativo precisa un avance sustantivo. La literatura científica y los informes internacionales (Barber y Mourshed, 2009; Darling-Hammond, 2017; OECD, 2018) desde hace décadas insisten en que el profesorado es el motor fundamental de cualquier acción de mejora en educación y que su actividad repercute directamente en la calidad de la enseñanza. Por ello, los formadores y la administración educativa debemos cuidarlo ofreciendo una formación inicial y permanente y un modelo de carrera profesional alineado, coherente, atractivo y gratificante. Los responsables de la formación del profesorado nos hemos preguntado ¿qué hacer para apoyar este cambio? y si lo que se estamos haciendo es adecuado o necesita revisarse.

El informe TALIS 2018 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019) identifica 4 retos que los sistemas educativos deben tener en cuenta para mejorar la profesión docente reforzando algunos de los planteamientos de la Conferencia:

- Atraer a los mejores a la profesión docente.
- Formación inicial y continua de calidad (de noveles y veteranos, con especial atención a la iniciación profesional).
- Apoyo al desarrollo profesional y difusión de buenas prácticas.
- Favorecer satisfacción profesional y el estatus del profesorado.

La Conferencia Nacional de Decanas/os de Educación inició en 2017 un análisis de la implantación de los nuevos planes de estudio. En ese escenario elaboramos una propuesta de “Bases para establecer una carrera profesional docente”, que consiste en un documento de partida que se ha ido completando con las ideas derivadas de los debates mantenidos con todos los agentes y colectivos implicados en los últimos dos años. La propuesta introduce medidas coherentes y viables en todo el continuo y desde un enfoque realista. Entendemos que no se debe cambiar todo, que procede ajustar lo que no funciona y mantener los avances.

### Descripción de la experiencia

Las medidas propuestas se orientan desde una visión global a mejorar la formación del profesorado en todas las etapas a través de cuestiones como por ejemplo: una selección más idónea de los futuros docentes, una mayor vinculación de la formación inicial con la práctica, una colaboración real con los centros y el profesorado, la incorporación de nuevas demandas formativas y competencias que hoy son urgentes, prestar especial cuidado a la etapa de iniciación o apostar por una investigación educativa coparticipada (académicos y profesionales) como recurso fundamental en la formación permanente y en el desarrollo de la innovación educativa entre otras.

En el documento de Bases<sup>1</sup>, se formulan 4 principios básicos en los que, después de múltiples interlocuciones, entendemos que puede haber acuerdo de todos los agentes:

<sup>1</sup> <http://www.conferenciadecanoseducacion.es>

1. La carrera profesional docente debe abordarse como un proceso global y continuo, desde el acceso a las Facultades de Ciencias de la Educación hasta el final del ejercicio profesional.
2. Las medidas deben estar articuladas y ser coherentes (necesitamos un modelo compartido de perfil docente y marco de competencias profesionales).
3. Urge establecer fórmulas de colaboración regular y reconocida entre la Administración Educativa, los centros educativos y las Facultades de Ciencias de la Educación.
4. Finalmente, las propuestas deben apoyarse siempre en el análisis riguroso de la realidad, con datos contrastados y suficientemente representativos y contando con el profesorado.

Teniendo en cuenta estos cuatro principios básicos, la propuesta incluye medidas específicas para cada una de las etapas con los siguientes objetivos:

- En el acceso a los Grados y al Máster de Secundaria: “Atraer a los más idóneos para ser docente”.
- En la Formación inicial: “Ofrecer una formación de elevada calidad, basada en el conocimiento científico de la Educación y adecuada a las necesidades reales del sistema y de sus profesionales”.
- En el sistema de selección y acceso a la profesión docente se propone un cambio del modelo denominado APD que permita: “Recupera el carácter formativo de la etapa de iniciación profesional como socialización profesional, para consolidar las competencias adquiridas en la formación inicial recurriendo al conocimiento profesional experto y a la experimentación guiada.
- Y en la Formación permanente: “Fortalecer la red pública de formación permanente mediante la colaboración con las Facultades de Educación (investigadores y especialistas). Es decir: aprovechar más y mejor los recursos públicos disponibles”.

## Conclusiones

Los tiempos del profesorado han llegado y es nuestra obligación como formadores acompañar, apoyar y trabajar codo a codo. Es lo que la sociedad espera de nosotras y es lo que necesitamos para contribuir al desarrollo del conocimiento educativo.

Las decanas y decanos de Educación creemos que las propuestas formuladas que tendremos la oportunidad de presentar y debatir en este Simposio mejorarían la calidad y responderían a algunos de los retos a los que se enfrenta el sistema Educativo de nuestro país y que merece la pena estudiar su viabilidad y apostar por ellas.

Se abre una nueva etapa política en nuestro País y por tanto una nueva oportunidad de pensar desde el compromiso y la colaboración y poner en marcha las mejoras que la profesión docente necesita.

## Referencias bibliográficas

- Barber, M., y Mourshed, M. (2009). *Shaping the Future: How Good Education Systems Can Become Great in the Decade Ahead: Report on the International Education Roundtable*. Londres: McKinsey & Company.
- Conferencia Decanos/as Educación. (2017). *Documento de la conferencia nacional de decanos/as y directores/as de educación sobre la formación y el acceso a la profesión docente. Bases para establecer una carrera profesional*. Recuperado de <http://www.conferenciadecanoseducacion.es/reunion-con-la-secretaria-de-estado-de-educacion-y-universidades-del-mecd/>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.
- Fernández Morante, M. C. (2019). Los tiempos del profesorado han llegado. *Aula de Innovación Educativa*, 28, 31-35.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *TALIS 2018 Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- OECD. (2018). *Effective teacher policies: Insights from PISA*. Paris: OECD Publishing.

## PONENCIA 3

# Propuesta de proceso de iniciación a la docencia del Grupo Palma

**OLIVER TROBAT, MIGUEL F.**

**SUREDA NEGRE, JAUME**

*Universitat de les Illes Balears (España)*

**SPANO FIGUEROA, GABRIELA**

*Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca; Universitat de les Illes Balears (España)*

### Contextualización

Los programas de inducción o de iniciación tienen por objetivo que el profesorado novel o principiante se incorpore a la tarea profesional de una manera progresiva y con el apoyo profesional e institucional adecuado. Se empezaron a desarrollar a principios de los años ochenta del pasado siglo xx y en pocas décadas han logrado una evolución y una implantación considerable en gran parte de los sistemas educativos europeos (Oliver, 2007).

Una de las modalidades de inducción son los programas centrados en el asesoramiento mediante mentores, los cuales se plantean como posible remedio al “choque con la realidad” del profesorado novel (Veenam, 1984). Marcello y Vaillant (2017), a partir de un análisis de la literatura sobre programas de inducción han destacado la influencia que ejercen los mentores de los programas de inmersión, en la mejora de la formación del docente.

Los programas de inducción son una solución para abordar de forma coordinada la formación inicial y la formación del profesorado novel, sin olvidar la continuidad necesaria con la formación permanente o el desarrollo profesional continuo.

En la gran mayoría de los países europeos tienen acceso a programas de inducción tanto los futuros docentes como los que se incorporan de nuevo a la profesión. En 26 sistemas educativos, la normativa considera obligatorio que el docente se someta a una fase de inducción estructurada, mientras que Estonia, Eslovenia y Finlandia solamente lo recomiendan (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2018).

En España cada vez son más las voces, tanto las procedentes de la docencia e investigación como las que emanan de la política, que inciden en la necesidad de implementar dichos procesos en la formación de docentes.

La propuesta del Grupo Palma que presentamos se enmarca en las propuestas procedentes de la docencia y la investigación.

### Descripción de la experiencia

El “Grupo Palma para la mejora de la formación inicial del profesorado” se constituyó en el año 2016 como un foro de reflexión y debate sobre la formación inicial del profesorado y está formado por profesorado de diversas universidades de España a título individual<sup>1</sup>. El Grupo Palma considera que el modelo de la profesionalización docente debe fundamentarse en la adquisición de conocimientos basados en la investigación, en las disciplinas pedagógicas y en la conciencia profesional de marcado acento ético. En este contexto, el Grupo Palma pretende convertirse en un *think tank* de referencia sobre la formación inicial del profesorado. El documento “La universidad y la formación inicial del profesorado” presentado por el Grupo Palma (2018) plantea 8 principios básicos de la formación inicial. Dichos principios abordan la admisión a los estudios docentes, el currículo, los procesos de docencia y aprendizaje, la relación con la comunidad educativa y un período de inducción profesional.

De acuerdo con estos principios, el Grupo Palma (2018) ha diseñado los principales elementos de la “arquitectura” del modelo de formación inicial del profesorado.

<sup>1</sup> En estos momentos forman parte del Grupo Palma profesores y profesoras de las siguientes universidades: Complutense de Madrid, Santiago de Compostela, País Vasco, Valencia, Barcelona, Girona e Illes Balears.

El modelo contempla que, una vez superados los 300 créditos necesarios para ejercer la docencia en cualquier etapa educativa no universitaria, se realizará un proceso de inducción remunerado con una duración de, al menos, un curso académico. Dicho proceso contará con la tutorización conjunta de un tutor docente del propio centro educativo, y de un profesorado mentor universitario especialista en la cultura profesional de la etapa educativa en que el alumnado ejerza la docencia. Esta fase formativa –que constituye una gran oportunidad de aprender a partir de la experiencia– deberá contemplarse como una puesta a prueba de la sensibilidad y las actitudes necesarias para desenvolverse con el alumnado y el centro, y consecuentemente, será evaluada de forma estricta.

Este proceso de inducción da coherencia al currículum de formación inicial del profesorado ya que permite analizar las condiciones institucionales, las políticas educativas y la coordinación con otras instituciones y la comunidad. Así pues, la inducción en la formación del profesorado es considerada por el Grupo Palma como una vía de desarrollo del conocimiento profesional en el marco de la formación inicial.

## Conclusiones

Con la presentación de esta ponencia pretendemos fomentar el debate sobre la necesidad y la oportunidad de implementar procesos de inducción.

Vistas las transformaciones que muchas facultades de educación están empezando a implementar y de acuerdo con el consenso generalizado existente para introducir procesos de inducción, creemos fundamental desarrollar debates sobre el tema en espacios académicos.

A partir de aquí el Grupo Palma seguirá trabajando para diseñar propuestas de mejora para la formación inicial, como la que presentamos en este Simposio, mediante todas las herramientas del ámbito académico.

## Referencias bibliográficas

Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Grupo Palma. (2018). *La universidad y la formación inicial del profesorado*. Recuperado de [http://www.grupopalma.edu.org/documento\\_grupo\\_palma.pdf](http://www.grupopalma.edu.org/documento_grupo_palma.pdf)

Marcelo, C., y Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cuadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224-1249.

Oliver, M. F. (2007). *La Formació per a la docència*. Palma: Edicions Ferran Sintès.

Veenam, S. (1984). Perceived problems of beginig teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.

## PONENCIA 4

# La necesidad del trabajo colaborativo entre administración educativa, universidades y organizaciones de docentes en los procesos de iniciación a la docencia

**MARTÍNEZ MARTÍN, MIGUEL**

*Universitat de Barcelona (España)*

**AMETLLER LEAL, JAUME**

**MARIN BLANCO, ANA**

*Universitat de Girona (España)*

### Contextualización

La preparación e idoneidad de los docentes para la misión de la escuela en la sociedad actual no puede depender sólo de sus actitudes y vocación. De igual manera que es oportuno exigir unos mínimos niveles competenciales para acceder a los estudios que conducen a la docencia y es necesario un modelo formativo óptimo que integre conocimiento teórico y conocimiento práctico a lo largo de los grados y másteres que conducen a la formación docente, también es necesario acreditar de manera fehaciente y, mediante un ejercicio real de iniciación a la docencia, que la formación teórica y práctica de los graduados y de los másteres es la que necesita el sistema educativo y pide la sociedad actual.

La CE (Comisión Europea, 2017) reclama sistemáticamente la necesidad de un apoyo al profesorado y a los directores de los centros escolares para conseguir una docencia y un aprendizaje excelentes y señala la inducción como pieza fundamental para poder dar respuesta a algunos de los retos clave que se plantean los Estados miembros, como por ejemplo los problemas a los que se enfrentan los docentes al incorporarse a la profesión. La “inducción”, como periodo de práctica posterior a la obtención del título universitario establecido para acceder a la profesión docente y que debe conducir a la acreditación como docente, no se plantea como una forma de cubrir déficits de la formación recibida en la universidad, sino para enriquecer el desarrollo profesional del docente. Antes la inducción era considerada como una solución a la carencia de formación y a los déficits de los docentes, mientras que ahora es considerada un mecanismo para el logro de mejores niveles de calidad docente en el profesorado (Kessels, 2010).

### Descripción de la experiencia

A pesar de que desde hace tiempo hay suficientes investigaciones que demuestran los efectos positivos de la implementación de los programas de iniciación a la docencia e inducción, el paso del nivel declarativo al propositivo –del discurso a la acción– cuando se da es lento. Las universidades –en nuestro caso y en especial los departamentos y facultades relacionados con la formación de docentes– y las administraciones responsables del sistema educativo a nivel estatal y también territorial son conservadoras por naturaleza y reacias a compartir competencias cuando se trata de compartir riesgos, aceptar retos colaborativamente y enfrentarse a costumbres tozudas y resistentes, practicadas por algunas organizaciones de docentes, en la manera de entender el acceso a la función pública docente y el desarrollo profesional docente.

Chubbuck, Clift, Allard, y Quinlan (2001), Molner (2004) y Reiman, Bostick, Lassiter, y Cooper (1995) ya hace tiempo que han demostrado que los programas de inducción son importantes para el bienestar del profesorado novel y que contribuyen a que se sienta acompañado y apoyado y considerado un miembro real de la comunidad escolar que forma parte de la escuela. DeWert, Babinski, y Jones (2003) van más allá del propio sentimiento del bienestar y manifiestan un efecto positivo sobre la confianza en la enseñanza, la reducción de los sentimientos de aislamiento y el entusiasmo por el trabajo (Martínez y Marin, 2019).

Precisamente por todo lo anterior, conviene aprovechar al máximo las potencialidades de las universidades, las administraciones y responsables del acceso a la función docente y las organizaciones de docentes para generar sinergias.

En 2013 el Consell Interuniversitari de Catalunya propició junto al Departamento de educación del gobierno catalán el Programa de Mejora e Innovación en la Formación inicial de maestros y maestras MIF, y posteriormente diferentes acciones en relación con la mejora de la formación del profesorado de educación secundaria que han permitido avanzar en algunos objetivos y acciones estratégicas pensadas y discutidas entre todos los actores antes citados. En esta aportación al Simposio expondremos con mayor detalle la dinámica de esta colaboración que puede conducir a abordar de manera más eficiente y eficaz el cambio hacia la incorporación de programas de iniciación y de acreditación para acceder a la función docente en el marco del continuo de desarrollo profesional señalado.

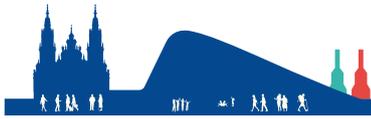
## Conclusiones

La experiencia del trabajo en colaboración antes enunciada nos informa sobre la importancia de la calidad en la gestión del cambio de modelo que supondría la incorporación de programas de inducción que conduzcan a la acreditación docente. No puede realizarse de manera generalizada y debe ser evaluada sistemáticamente para evitar los errores y aprovechar los beneficios de experiencias semejantes como las que regulan el acceso a las profesiones en el ámbito de la salud y de la abogacía. Debe realizarse progresivamente, con prudencia y en estrecha colaboración entre los actores implicados, estableciendo un conjunto de acciones estratégicas a corto y medio plazo acompañadas del consiguiente compromiso institucional de las partes implicadas y los recursos económicos adecuados.

En nuestra aportación detallaremos algunas de las acciones que consideramos prioritarias como la implicación de las universidades, la administración educativa y las organizaciones de docentes y de los centros en su desarrollo y seguimiento, y perfilaremos una propuesta de programa de iniciación a la docencia y de acreditación docente.

## Referencias bibliográficas

- Ametller, J., y Codina, F. (Coords.) (2017). *La mejora de la formación inicial de docentes. Reflexiones y propuestas*. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0248&from=ES>
- Chubbuck, S. M., Clift, R. T., Allard, J., y Quinlan, J. (2001). Playing it safe as a novice teacher: Implications for programs for new teachers. *Journal of Teacher Education*, 52(5), 365-376.
- Comisión Europea. (2017). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Desarrollo escolar y docencia excelente para un gran comienzo en la vida*. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0248&from=ES>
- DeWert, M. H., Babinski, L. M., y Jones, B. D. (2003). Safe Passages: Providing Online Support to Beginning Teachers. *Journal of Teacher Education*, 54(4), 311-320.
- Kessels, C. (2010). *The influence of induction programs on beginning teachers' well-being and professional development* (Tesis doctoral). Recuperada de <https://openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/15750>
- Martínez, M., y Marin, A. (2019). De la formación inicial a la profesión docente: la inducción a la docencia. En J. Riera (Dir.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018* (pp. 491-535). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Martínez, M., y Prats, E. (Coords.). (2018). *Mejora para la formación inicial para la docencia. Acciones Estratégicas*. Recuperado de <https://mif.cat/wp-content/uploads/2018/10/AccionsEstratES.pdf>
- Molner, L. (2004). Why induction Matters. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 438-448.
- Reiman, A. J., Bostick, D., Lassiter, J., y Cooper, J. (1995). Counselor- and teacher-led support groups for beginning teachers: A cognitive-developmental perspective. *Elementary School Guidance and Counseling*, 30, 105-117.



## **Educar la expresión artística desde la perspectiva de género**

**ALVARIÑAS-VILLAVERDE, MYRIAM (COORD.)**

*CEIP Valle-Inclán (España)*

Uno de los grandes retos del siglo XXI en el campo de la educación es lograr que el alumnado adquiera competencias que le permitan adaptarse al mundo laboral desde un compromiso personal y social con la finalidad de crear sociedades más respetuosas e igualitarias. Dentro de este contexto, se ha puesto gran énfasis en la necesidad de propiciar experiencias que favorezcan la concienciación y la reflexión en torno a las cuestiones de género. En este sentido la formación específica respecto a esta temática es el primer paso para que el personal docente pueda implementar proyectos innovadores en los centros escolares con base en los principios de la coeducación y aplicando la perspectiva de género. Por eso, se propone un simposio que tiene como eje vertebrador la didáctica de la expresión artística desde este enfoque, abarcando distintas dimensiones: la expresión corporal, musical, dramática y plástica-visual. Se expone una propuesta teórica y tres experiencias de buenas prácticas con el fin de ampliar el conocimiento de recursos en las diferentes disciplinas, así como de facilitar el proceso de reflexión.

## Ponencia 1

# Hacia una mirada divergente de las artes visuales en la infancia desde perspectiva de género

MARTÍNEZ-LÓPEZ DE CASTRO, RUT

*CEIP Valle-Inclán (España)*

### Descripción general de la/s preguntas de investigación y objetivos

Vivimos en un momento de urgencia social donde existe una pedagogía pública de comercialismo dentro de la cultura infantil que crea mundos ficticios -tipo Disney- que potencia la despolitización de las identidades ciudadanas (Giroux, 2001). Esto afecta a lo educativo, propiciando una concepción de infancia complaciente e individualista desprovista de valores cívicos y sociales.

Desde este contexto, este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre esta visión de infancia que se promueve a través de los discursos y prácticas artísticas dominantes en la escuela infantil. Los discursos pertenecen a tendencias centradas en el desarrollo de destrezas y habilidades manuales, y el cultivo de un tipo de estética amable. Estas tendencias, contrariamente a lo que pretenden, legitiman unos relatos hegemónicos en torno a la infancia y el género. En este ensayo, se tratará de responder principalmente a estos interrogantes: por qué continúan estos modelos escolares de educación plástica y visual, cómo estos modelos educativos para la infancia legitiman una jerarquía de género, y qué alternativas educativas desde las artes visuales se plantean para la igualdad de género.

Además de identificar estos discursos y prácticas educativas artísticas desde la perspectiva de género, en una segunda parte, se proponen acciones de trabajo desde la cultura visual que apunten a conjugar una formación estética y creativa con una formación en el juicio ético (Aguirre, 2012). Significa utilizar las artes para propiciar en las niñas y los niños miradas críticas sobre la vida y sus identidades que tenga como objetivo la igualdad social y de género.

Los objetivos de este trabajo son:

- Reflexionar sobre los modelos de enseñanzas artísticas dominantes en la escuela infantil desde una perspectiva de género.
- Abordar las artes desde la perspectiva de la cultura visual para la construcción y el desarrollo de las identidades de género.
- Proponer alternativas del uso de las artes visuales en la infancia para crear experiencias de educación igualitaria.

### Metodología

La escuela, la cultura visual y la pedagogía del hogar proporcionan sistemas culturales de significación (Luke, 1999) sobre la infancia, adultez, la sexualidad, la feminidad, la masculinidad, la clase social, la raza, etc. que transmiten y producen poder (Foucault, 1992).

Desde la pedagogía crítica junto con las pedagogías feministas se examinan los regímenes de verdad que operan en los discursos y prácticas pedagógicas. En este contexto, se aplicarán recursos de deconstrucción de los estereotipos de sexo/género. Esto permitirá cuestionar el androcentrismo de la disciplina artística, y los regímenes de género (Gore, 1996) que actúan como mediación de las imágenes/representaciones de la cultura dominante.

Se trata de adoptar un método de análisis feminista de alfabetización visual comprometido con la formación crítica de los sujetos; sobre qué ven, cómo se sienten y cómo se relacionan con la inmensidad de visualidades cotidianas. Este modo de abordar la educación artística pone en el centro de atención la agencia del sujeto pedagógico, como autores de sus propias representaciones.

## Conclusiones

El foco de interés fue realizar una revisión sobre los enfoques que orientan la educación artística de los más pequeños desde una mirada crítica del género. Estos enfoques configuran una relación de los niños y las niñas con el arte reducida a aspectos técnicos y formales que dejan de lado la problematización sobre las identidades y el género. En este recorrido se muestra cómo estas concepciones de educación artística proyectan formas de infantilismo que exaltan la ideología patriarcal y las desigualdades sociales.

En la segunda parte, se trató de plantear otras maneras de aproximarse al arte como un espacio de indagación sobre temas que conectan con las experiencias, deseos e inquietudes de los niños y niñas, y como una posibilidad para que ellos sean sujetos-autores de sus propias representaciones (Hernández, 2012). Una visión de la educación artística que propicie reflexionar sobre el pasado, reimaginar el futuro y perturbar las asunciones del presente (Dipti, Hamlin, y Mattson, 2009) para crear un mundo más humano e igualitario.

## Referencias bibliográficas

- Aguirre, I. (2012). Hacia una nueva narrativa sobre los usos del arte en la escuela infantil. *Instrumento*, 14(2), 161-173.
- Dipti D., Hamlin, J., y Mattson, R. (2009). *History as Art, Art as History Contemporary Art and Social Studies Education*. New York: Routledge.
- Foucault, M. (1992). *Verdad y poder*. En *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Giroux, A. H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Gore, J. M. (1996). *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Madrid: Morata.
- Hernández, F. (2012). La cultura visual como estrategia que posibilita aprender a partir de establecer relaciones. *Instrumento*, 14(2), 195-207.
- Luke, C. (1999). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid: Morata.

## PONENCIA 2

# Expresión corporal y género: buenas prácticas en didáctica de la Educación Física

ALVARIÑAS-VILLAVERDE, MYRIAM

CEIP Valle-Inclán (España)

### Contextualización

La sociedad está mostrando desde hace años su preocupación por diversas problemáticas relacionadas con el género y la necesidad de ir dando solución a la falta de igualdad de oportunidades. En el campo educativo este principio se ha ido instaurando poco a poco, ayudado por diferentes factores como el cultural o el legislativo; sin embargo, aunque los principios teóricos estén claros, conseguir situaciones de equidad es algo difícil y que llevará tiempo consolidar en nuestro día a día. Debido a su fuerte historia androcéntrica, el ámbito de la Educación Física se presenta como uno de los más complejos en este sentido para deconstruir mensajes, símbolos, pensamientos, sensaciones, actitudes, etc. estereotipadas. Hemos avanzado en términos de coeducación y se han superado antiguos prejuicios; no obstante, existe una importante resistencia al cambio de algunas creencias y la presencia de estigmas asociados a cuestiones de género es una realidad que tiene repercusiones en la conducta del alumnado (Kleinubing, Saraiva y Francischi, 2013; Koca, 2009; Zaravigka y Pantazis, 2012). Concretamente, las conductas motrices artístico-expresivas poseen esta gran marca de género, ya que tradicionalmente se han asociado a la mujer y a valores como la belleza, la delicadeza o el ritmo (Koivula, 2001; Zaravigka y Pantazis, 2012). Por eso, en los últimos años se observa la presencia de trabajos de expresión corporal que permiten llevar a cabo diferentes propuestas de representación de roles sociales y tomar conciencia de las desigualdades (Juaristi, Martínez Abajo, y Vizcarra, 2018). Asimismo se han destacado como un interesante recurso de bienestar subjetivo y grupal, facilitador de emociones positivas, tanto para chicos como para chicas (Mateu, Romero-Martín, Gelpi, Rovira, y Lavega, 2014). Dentro de este contexto, este trabajo muestra un ejemplo de buenas prácticas de expresión corporal realizadas con perspectiva de género en el ámbito de la formación inicial.

### Descripción de la experiencia

Esta experiencia se contextualiza en la materia de tercer curso del Grado de Educación Primaria: Educación Física y su didáctica en la Educación Primaria, que se imparte en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Pontevedra (Universidad de Vigo). Es de carácter teórico-práctico y cada estudiante tiene una clase práctica semanal de dos horas. Entre las propuestas prácticas abordadas se encuentran aquellas relacionadas con lo artístico-expresivo, ya que es un bloque básico dentro del currículo de Educación Primaria en esta asignatura. Cuando se llevan a cabo estas prácticas la dimensión de género está muy presente debido a los estereotipos, niveles de práctica-experiencia muy diferenciados, motivaciones distintas, etc. Por ello, se hace fundamental que los contenidos sean muy diversos y que permitan a cada estudiante poder sentir y manifestar conductas motrices expresivas que abarquen la pluralidad de masculinidades y feminidades. También, los recursos y métodos empleados cobran gran relevancia; la idea es facilitar a cada persona la adquisición de competencias sin que la práctica suponga una situación estresante o vergonzante. Por otra parte, se pretenden romper estereotipos y luchar contra ideas discriminatorias. Por tanto, la intención es que cada persona se sienta lo más cómoda posible en las prácticas, pero por otro lado se insta al estudiante a tener un papel activo y reflexivo ante este tipo de contenidos. Las prácticas de expresión motriz tienen que ver con la danza, el mimo, el teatro, la dramatización, entre otras. En este trabajo exponemos el ejemplo de sesiones que pretenden que los chicos se puedan ir adentrando en el mundo del baile de forma adaptativa a través del *parkour*, danzas urbanas o propuestas de unión de las capacidades condicionales con situaciones rítmico-expresivas. También, se pretende que las chicas puedan manifestarse motrizmente fuera de los cánones hegemónicos, ejecutando

coreografías que muestren actitudes menos convencionales para ellas como es el caso de la *haka*. Asimismo, ellas y ellos pueden participar en juegos y puestas en escena que abarquen múltiples situaciones de expresión y reflexión, dando respuesta a conflictos de género y reeducando su yo corporal, de forma que estos conocimientos y vivencias les hagan ser más competentes en términos de igualdad y pueda reflejarse esto en su futura intervención.

## Conclusiones

La expresión corporal se muestra como un recurso eficaz para trabajar desde una perspectiva de género en el aula de Educación Física. En los últimos años se observa una evolución positiva en el alumnado en relación con este contenido, tanto en la esfera cognitiva, como en la procedimental y en la afectivo-social. La puesta en práctica de este tipo de alternativas es necesaria si pretendemos deconstruir prejuicios ligados al mundo femenino y al masculino. Entendemos que este tipo de experiencias enriquecen, tanto en la esfera profesional como en la personal.

## Referencias bibliográficas

- Juaristi, M., Martínez Abajo, J. M., y Vizcarra, M. T. (2018). Romper estereotipos de género. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 60, 27-32.
- Mateu, M., Romero-Martín, M. R., Gelpi, P., Rovira, G., y Lavega, P. (2014). La educación emocional a través de las prácticas motrices de expresión. Perspectiva de género. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 49-70.
- Kleinubing, N. D., Saraiva, M. C., y Francischi, V. G. (2013). Dance in high school: reflections on gender stereotypes and movement. *Revista da Educação Física*, 24(1), 71-82.
- Koca, C. (2009). Gender interaction in coed physical education: a study in Turkey. *Adolescence*, 44(173), 165-185.
- Koivula, N. (2001). Perceived characteristics of sports categorized as gender-neutral, feminine, and masculine. *Journal of Sport Behaviour*, 24, 337-393.
- Zaravigka, K. y Pantazis, V. (2012). Equality of the genders in physical education: The students' perceptions. *Journal of Physical Education and Sport*, 12(3), 350-357. doi: 0.7752/jpes.2012.03052

## PONENCIA 3

# Experiencia de formación en género a través del arte: el cancionero infantil

DOMÍNGUEZ-LLORIA, SARA

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### Contextualización

La preocupación en los últimos tiempos de todos los ámbitos del sector educativo por incluir dentro de sus objetivos la inclusión de prácticas que favorezcan la educación y reflexión en cuestiones de género en todas sus variantes es innegable. Si de por sí, la formación y concienciación en estas temáticas son entendidas como imprescindibles para la mejora y avance social esta formación se presenta particularmente importante en la formación de los futuros educadores de infantil y primaria, ya que la necesidad de educar en igualdad en edades tempranas radica en el potencial de los niños que se presentan libres de prejuicios facilitando una enseñanza igualitaria en su desarrollo desde una perspectiva de género (Fuentes, López, Rodríguez, y Romero, 2018). Los estereotipos durante la infancia son incorporados durante el proceso de socialización, siendo ideas simples, sencillas y asumidas por el conjunto social de forma clara y fácil (González, 1999). Estos estereotipos se encuentran fuertemente arraigados en nuestra sociedad mostrándose en numerosas ocasiones despectivos y basados en una creación social centrados en generalizaciones, cuya función es la de categorizar la realidad y simplificar esquemas manejables actuando durante el procesamiento de la información o la percepción de la realidad (Hernández y Reinoso, 2011). Subirats (2007) define la coeducación o educación de género como un proceso de transformación social que apunta a la convivencia entre los sexos apartadas de la opresión mutua y tendente a una relación de justicia, respeto e interés de una formación integral y una efectiva igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. La canción como manifestación musical que posee de forma inherente un mensaje no está libre de transmisión inconsciente de cuestiones de género, por lo que es importante realizar un análisis de su contenido con ánimo de emplearla como elemento que facilite la coeducación en las aulas y la concienciación de su mensaje por parte de los futuros maestros de infantil y primaria.

### Descripción de la experiencia

La experiencia del taller que lleva por título “El cancionero popular desde una perspectiva de género: análisis y estrategias” se llevó a cabo como una propuesta didáctica para el alumnado de grado en infantil y primaria dentro de las Jornadas de Didáctica de la Expresión Artística desde la Perspectiva de Género organizadas por la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte del Campus de Pontevedra, organizadas por la Universidad de Vigo. La propuesta de taller se llevó a cabo a través de un análisis de contenido del cancionero popular, teniendo en cuenta el uso más frecuente de las canciones infantiles, tanto para el aprendizaje de contenidos como para el juego libre. En ellas se analizaron la aparición, tanto de estereotipos de género como de cuestiones referidas al maltrato de género y los roles de género. En el taller, además del análisis reflexivo, la toma de contacto con los materiales y la concienciación, se desarrollaron una serie de actividades participativas que fomentasen la comprensión por parte del alumnado y el desarrollo de diferentes estrategias para la implementación de prácticas coeducativas en el aula; posteriormente, se analizaron materiales didáctico-musicales acerca de estas temáticas, con el ánimo de realizar una descripción de diferentes herramientas ya existentes para el fomento de la educación en cuestiones de género.

### Conclusiones

Las conclusiones, tanto por parte del alumnado como de la organización, fueron muy positivas, destacando fundamentalmente la concienciación sobre el mensaje estereotipado de un número importante de canciones del can-

cionero popular infantil y cómo abordarlo de forma crítica y positiva para el trabajo coeducativo en las aulas. El alumnado se mostró participativo y sensibilizado con estas cuestiones, lo que provocó que el taller resultase dinámico y abriese la puerta a las disciplinas artísticas de poder funcionar como herramientas de aprendizaje de estas temáticas, es decir, como soporte creativo e indirecto dentro de este tipo de contenidos.

## Referencias bibliográficas

- Fuentes, A., López, J., Rodríguez, A. M., y Romero, J. M. (2018). Resolviendo incógnitas en torno a la igualdad de género: la importancia de educar desde la infancia. *Aprendiendo a Educar*, 1, 4-7.
- González, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 12, 79-88.
- Hernández, J. C., y Reinoso, I. (2011). La perspectiva de género en la educación. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 3(28), 1-11.
- Subirats M. (2007). *La coeducación hoy: 10 ideas base*. Recuperado de [http://redongdmad.org/manuales/genero/datos/docs/1\\_ARTICULOS\\_Y\\_DOCUMENTOS\\_DE\\_REFERENCIA/D\\_EDUCACION/10\\_claves\\_coeducacion.pdf](http://redongdmad.org/manuales/genero/datos/docs/1_ARTICULOS_Y_DOCUMENTOS_DE_REFERENCIA/D_EDUCACION/10_claves_coeducacion.pdf)

## PONENCIA 4

# Drama como recurso didáctico para el desarrollo de igualdad

FERNÁNDEZ-AGUAYO, SARA

*CEIP Plurilingüe Número 1-Tui (España)*

### Contextualización

Uno de los grandes retos del siglo XXI en el campo de la educación es educar en igualdad desde la perspectiva de género. Para que esto sea una realidad, es necesario, primeramente, que el profesorado sea consciente de esta necesidad y segundo, que esté formado para poder hacerlo. La formación del profesorado permitirá desarrollar e implementar proyectos innovadores en los centros escolares basados en la coeducación o educación de género (Anguita, 2011). Diferentes investigadores señalan la importancia de la coeducación en la infancia, ya que en esta etapa los niños/as están libres de prejuicios y tienen un enorme potencial por desarrollar. Es por eso que educar en igualdad debe comenzar en la familia y continuar en la escuela, evitando así el aprendizaje de estereotipos que condicionen su percepción de la realidad. Además, el uso de metodologías activas que hagan partícipe al niño/a de este aprendizaje desde la práctica permitirá una mayor asimilación de valores positivos (Fuentes, López, Rodríguez, y Romero, 2018; Hortigüela y Hernando, 2018).

El drama se presenta como un recurso didáctico y eficaz para el profesorado que permite la creación de espacios seguros y favorece el aprendizaje de valores positivos desde la práctica (Fernández-Aguayo, 2018). El drama se centra en el proceso y lo utiliza como medio para el aprendizaje y el desarrollo personal, social y académico del estudiante (Fernández-Aguayo y Pino-Juste, 2018).

Por todo ello, es necesario y urgente formar al profesorado en la utilización de herramientas como el drama, que les permita desarrollar metodologías activas y participativas y educar en igualdad desde la perspectiva de género de forma eficaz. La coeducación no solo repercute en las escuelas, sino también en la formación de ciudadanos comprometidos y, en consecuencia, en la construcción de una sociedad más justa e inclusiva (Donoso-Vázquez, Montané y Pessoa, 2014).

### Descripción de la experiencia

La experiencia que se describe a continuación se desarrolló en las Jornadas de Formación en Género: Didáctica de la Expresión Artística desde la Perspectiva de Género, bajo el título “Dramaterapia como recurso didáctico para el desarrollo de igualdad”. Estas jornadas fueron organizadas por la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte del Campus de Pontevedra (Universidad de Vigo) y dirigidas a futuros profesores, estudiantes del grado de educación infantil y primaria.

El taller se desarrolló de forma práctica. Después de una breve introducción teórica en los conceptos básicos del drama como recurso didáctico se desarrollaron diferentes actividades dramáticas con el objetivo de crear un ambiente de confianza para poder desarrollar el proceso de trabajo. Como trabajo central se propuso un trabajo por grupos a través de la técnica de roles. Cada grupo eligió un estereotipo o una situación de desigualdad que tuvo que escenificar. La elección de la situación a trabajar comenzó en los ejercicios de calentamiento. La conexión de todas las actividades es lo que permite crear un ambiente de confianza y seguridad para que los estudiantes puedan desarrollarse y crear con sinceridad y sin máscaras. Cada estudiante pudo encarnar los diferentes roles de la situación elegida, reflexionar y resolver los conflictos desde la práctica.

## Conclusiones

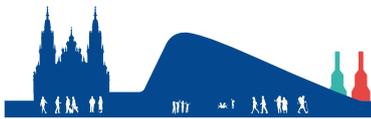
El trabajo de roles permitió a los estudiantes conocer desde la experiencia personal cómo se siente y que lleva a una persona a actuar de esa forma. Las conclusiones del alumnado fueron muy positivas destacando la facilidad para entender las situaciones y a las personas trabajando desde la práctica.

También señalaron la necesidad de formación de los profesores para poder utilizar esta herramienta de forma eficaz en el aula. En las encuestas de satisfacción este taller fue el mejor valorado por el alumnado.

El drama se presenta como una herramienta didáctica para el desarrollo de la igualdad en las escuelas. Para que esto pueda ser una realidad en las escuelas es necesario formar al profesorado en la técnica del drama y en coeducación.

## Referencias bibliográficas

- Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 43-51.
- Donoso-Vázquez, T., Montané, A., y Pessoa, M. (2014). Género y calidad en Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 157-171.
- Fernández-Aguayo, S. (2018). *Drama como técnica terapéutica en salud mental: diseño y evaluación de un programa* (Tesis Doctoral). Vigo: Universidad de Vigo.
- Fernández-Aguayo, S., y Pino-Juste, M. (2018). Drama therapy and theater as an intervention tool: Bibliometric analysis of programs based on drama therapy and theater. *The Arts in Psychotherapy*, 59, 83-93.
- Fuentes, A., López, J., Rodríguez, A., y Romero, J. (2018). *Resolviendo incógnitas en torno a la igualdad de género: la importancia de educar desde la infancia*. Recuperado de <https://www.educaweb.com/noticia/2018/06/26/igualdad-genero-importancia-educar-infancia-18508/>
- Hortigüela A., D., y Hernando G., A. (2018). El trabajo coeducativo y la igualdad de género desde la formación inicial en educación física. *Contextos Educativos*, 21, 67-81.



## Herramientas digitales y espacios virtuales para la innovación y mejora en la experiencia universitaria

REYES RUIZ DE PERALTA, NATALIA (COORD.)

*Universidad de Granada (España)*

### Descripción del simposio

#### *Oportunidad*

Cardoso (2012) explica como Castell, siguiendo a Webster y Guiddens, ya nombró esta era como “La era de la información”, por cómo la tecnología de la información y la comunicación penetra en todas las esferas de la vida, también en la esfera universitaria. Esto, por sí mismo, no cambia el paradigma educativo en el que nos encontramos, excepto que el uso de los recursos tecnológicos utilizados para la docencia se fundamente en principios pedagógicos (Rué, 2016). La pandemia provocada por la COVID-19 impuso una inmersión total en tecnología, debido a los diferentes confinamientos impuestos. La situación ha supuesto una virtualización completa de la docencia en apenas unas semanas tanto de la enseñanza, el seguimiento y la evaluación (Sales, Cuevas- Cerveró, y Gómez-Hernández, 2020). La Universidad es responsable de impartir una formación adecuada que facilite la capacitación digital, tanto individual como colectiva, que favorezca la inclusión y la participación en una sociedad cada vez más dependiente de las herramientas digitales (Ortol, y Casacuberta, 2013). Para dar respuesta a esta situación, la Universidad de Granada presentó la I Convocatoria de Formación de Equipos Docentes para la Docencia Digital, (FEDD), con el objetivo de desarrollar la competencia digital del profesorado universitario, innovar a través de metodologías activas y participativas e incorporar el uso de las herramientas tecnológicas en los procesos de docencia, tutorización y evaluación. En esta convocatoria se aprobó el proyecto de Equipo de Formación Digital CMLI, que llevará a cabo cuatro acciones formativas. Cada una de ellas, sirve de base para las ponencias desarrolladas en este simposio.

#### *Propósito*

El propósito de este simposio es analizar qué herramientas tecnológicas se pueden ofrecer al conjunto del profesorado para mejorar su actividad docente, cuáles pueden ser los beneficios de su uso y si, realmente, es posible hablar de un cambio metodológico o solamente de un cambio de instrumentos para la docencia y la investigación. Por último, se pretende reflexionar sobre la resistencia al cambio inherente a todo proceso de aprendizaje y, parece ser, muy acusada en la formación docente cuando se plantea el uso de la tecnología. Una tecnología que en las acciones cotidianas se utiliza con más facilidad que en el ámbito académico, pero cuya lógica y complejidad es la misma fuera y dentro de la institución universitaria.

### Contenido

El contenido de este simposio se basa en el análisis y la revisión de buenas prácticas centradas en el uso de herramientas digitales de las que se pueden disponer tanto para la docencia como para la investigación universitaria. Para ello, el simposio desarrolla cuatro ponencias. La primera de ellas titulada “Buenas prácticas digitales y gestión de la comunicación en la docencia”, planteará cómo la identidad digital se construye a través de la presencia en los espacios virtuales, lo que supone una forma de estar en la Red y de acceder al conocimiento que debe seguir ciertas normas, tanto sociales como legales. La gestión del conocimiento, de la información y de la comunicación dentro y fuera del ámbito académico tiene diferentes herramientas que facilitan dicha labor. La ponencia, “Herramientas digitales para la docencia: Learning Management System (LMS), Google Workspace y videollamada”, propone el uso de plataformas LMS, paquete de herramientas digitales Google Workspace y videollamada y tiene como objetivos ver sus fortalezas y debilidades, planteando como fundamental el conocimiento del hardware y el software para garantizar el buen desarrollo de las sesiones virtuales. La ponencia titulada “Innovación en las herramientas digitales: orientación, inclusión y nuevas propuestas” profundizará en el seguimiento del alumnado, en su inclusión y en la adaptabilidad a través de las tecnologías en propuestas innovadoras de diferentes áreas que han empleado la tecnología, tanto desde la experiencia del alumnado como en los procesos de evaluación, mostrando cómo la tecnología puede facilitar la atención personalizada, base de una cultura inclusiva. Por último, la ponencia “La Red como espacio de innovación docente y transferencia” plantea cómo estar y trabajar con espacios educativos que se han desarrollado en Internet. Para eso, el uso de las Redes Sociales se convierte en inevitable, tanto para su uso docente como investigador. De la misma manera, se hablarán de las estrategias para que la transferencia sea visible en Internet con el consecuente incremento en el impacto de las investigaciones educativas.

### Conclusiones

La formación docente, continua y permanente es una exigencia dentro de la Universidad, que debe incluir la tecnología, siendo conscientes de que la competencia y la alfabetización digitales es algo sobre lo que se construye el conocimiento en la sociedad actual. Este simposium demostrará la importancia y utilidad de la formación docente para poder atender a la necesidad del alumnado. Mediante esta propuesta específica, se podrá desarrollar una base de conocimiento amplia y exhaustiva sobre diferentes herramientas clave para la situación actual y futura.

### Referencias bibliográficas

- Cardoso, G. (2012). *Los medios de comunicación en la sociedad en red: filtros, escaparates y noticias*. Editorial UOC.
- Ortoll, E., y Casacuberta, D. (2013). *La alfabetización digital en los procesos de inclusión social*. Editorial UOC.
- Rué, J. (2016). *Entornos de aprendizaje digitales y calidad en la educación superior*. Editorial UOC.
- Sales, D., Cuevas-Cerveró, A., y Gómez-Hernández, J. A. (2020). Perspectives on the information and digital competence of Social Sciences students and faculty before and during lockdown due to Covid-19. *Profesional de la información*, 29(4), 1-20. doi: 10.3145/epi.2020.jul.23

## PONENCIA 1

# Buenas prácticas digitales y gestión de la comunicación en la docencia

**GARCÍA IBÁÑEZ, MANUEL**

**RUIZ PLEGUEZUELOS, RAFAEL**

**ROURA REDONDO, RÁUL**

*Universidad de Granada (España)*

### Contextualización

La escuela ocupa un lugar preferente para el desarrollo de las nuevas generaciones, siendo los docentes los que tienen que responder a los nuevos retos del sistema (Jiménez, Sancho, y Sánchez, 2019). La pandemia debida a la COVID-19 ha propiciado un nuevo modo de afrontar la docencia y el aprendizaje (Feito, 2020), haciendo que nuestro papel como formadores de futuros docentes tenga una gran importancia, sobre todo si consideramos que formamos parte del Espacio Europeo de Educación Superior, cuyas características principales son la excelencia en la docencia y en la investigación (Matarranz, Valle, y Manso, 2020). Esta acción formativa, tras ser aceptada en la “I Convocatoria de Formación de Equipos Docentes Para la Docencia Digital” de la Unidad de Calidad, Innovación Docente y Prospectiva de la Universidad de Granada, se centra en el apartado de “buenas prácticas digitales y gestión de la comunicación”.

Nace con el propósito de propiciar una mejora de la actividad docente, para resolver el problema pedagógico que Area y Adell (2009) encontraron al estudiar el paso de modelos de aprendizajes por recepción a otros procesos constructivistas del conocimiento, por lo que los docentes debemos convertirnos en tutores que guíen y supervisen el proceso de aprendizaje del alumnado). Por ello, en esta acción formativa se va a trabajar el uso y buenas prácticas de las principales herramientas de comunicación que podemos encontrar en la mayoría de los espacios virtuales de aprendizaje.

### Descripción de la experiencia

Las sesiones formativas de este primer bloque, bajo el nombre de: “Buenas prácticas digitales y gestión de la comunicación”, están programadas para realizarse en el Centro de Magisterio la Inmaculada, durante tres días (12, 14 y 19 de enero) divididos en dos sesiones de 45 minutos cada una. Estas sesiones se retransmitirán online para aquellas personas inscritas que por distintas razones no puedan asistir presencialmente.

En las sesiones del primer día se trabajarán de manera teórico-práctica:

- “El uso educativo de los espacios virtuales: diálogo interpersonal en red”. “Criterios e indicadores para el análisis y la evaluación de las plataformas virtuales”.
- “El concepto de Netiquette, o la cortesía digital”. “La dimensión académica de la huella digital”.
- “La integridad académica, y los medios para desarrollarla en el entorno digital”. “La prevención del plagio”.

En el segundo día están programadas otras dos sesiones, de carácter más práctico que en la sesión anterior:

- “Mendeley como gestor bibliográfico”. “Bases de datos para la investigación educativa”.
- “Utilidad de los gestores bibliográficos en la organización de la información para fines investigativos. “Funciones básicas y acceso a RefWorks”.

El tercer día otras dos sesiones de carácter práctico en las que se trabajarán:

- “Herramientas de gestión de correos masivos”. “Creación de formularios y plantillas de correo electrónico”. “Mailchimp: funciones básicas y su aplicación en la docencia”.
- “Herramientas de gestión de la bandeja de entrada del correo electrónico”. “Aplicación móvil del correo electrónico”.

Esta acción formativa persigue asesorar al profesorado, para que este pueda optimizar su práctica docente, en la modalidad virtual, semipresencial o presencial, utilizando distintos recursos digitales, que están presentes a diario, en desarrollo de su labor docente.

## Conclusiones

La buena respuesta de participación, teniendo en cuenta el número de personas inscritas en la acción formativa, nos hace pensar que estamos ante una necesidad real del día a día de los docentes universitarios.

A pesar de estar inmersos en el EEES y supuestamente familiarizados con las principales herramientas propias de las Tecnologías de la Información y Comunicación utilizadas en los procesos de enseñanza- aprendizaje, puede resultar que no se haya facilitado una formación adecuada entre el profesorado universitario, a lo largo de los años, pudiendo ser que se haya obviado esta necesidad entre los profesores. Con esta propuesta, estamos comprobando como los docentes buscan y participan en nuevas experiencias formativas, al parecer con una doble intención. Por una parte, adaptarse a las inesperadas necesidades que se nos han presentado a raíz de la pandemia, y por otra, lograr un mayor nivel de excelencia en sus prácticas docentes y de investigación.

## Referencias bibliográficas

- Area, M., y Adell, J. (2009). eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord.), *Tecnología Educativa: La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 391-424). Málaga: Aljibe.
- Feito, R. (2020). Este es el fin de la escuela tal y como la conocemos. Unas reflexiones en tiempo de confinamiento. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 156-163. doi: 10.7203/RASE.13.2.17130
- Jiménez, D., Sancho, P., y Sánchez, S. (2019). Perfil del futuro docente: Nuevos retos en el marco del EEES. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 23, 125-139. doi: 10.18172/con.3471
- Matarranz, M., Valle, J., y Manso, J. (2020). After 2020... Towards an European Education Area in 2025. *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 98-128. doi: 10.5944/reec.36.2020.27040

## PONENCIA 2

# Herramientas digitales para la docencia: Learning Management System (LMS), Google Workspace y videollamada

**GONZÁLEZ QUIÑONES, JUAN JOSÉ**

**MONTIEL LÓPEZ, PABLO**

**BALLESTA CLAVER, JULIO**

*Universidad de Granada (España)*

### Contextualización

La pandemia mundial causada por la COVID-19 está provocando cambios económicos, políticos, sociales (Tisdell, 2020) y, por supuesto, cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de todas las ramas del conocimiento y para cualquier nivel de enseñanza (Maity, Sahu, y Sen, 2020; Radu, Schnakovszky, Herghelegiu, Ciubotariu, y Cristea, 2020). En concreto, en cuanto al ámbito educativo, las recomendaciones sanitarias de evitar aglomeraciones y minimizar el contacto social, están originando adaptaciones metodológicas basadas en la necesidad de distanciamiento, llevando a una digitalización de la docencia. Por tanto, el docente tiene que ser capaz de manejar con soltura una serie de herramientas digitales que le permitan interactuar con el alumnado a distancia (Gobbi y Rovea, 2020). Para la interacción docente-alumno en la nube existen, desde 2012, los Sistemas de Gestión del Conocimiento o LMS (Learning Management System). Son plataformas que permiten al docente compartir documentos, proponer y recibir tareas, plantear cuestionarios, etc. (McGill y Klobas, 2009). Para una interacción docente-alumno en tiempo real de vídeo y audio a distancia puede utilizarse la videollamada o sala virtual de reunión. Existen numerosas plataformas como Google Workspace, Zoom, Skype de Microsoft, entre otras, que ofrecen servicios de generación de salas virtuales de reunión. Por todo lo anterior, se considera indispensable que el docente tenga una formación en cada una de estas herramientas digitales que le permita interactuar con el alumnado con cierta soltura para solventar los problemas que le puedan plantear acerca del uso de dichas herramientas. Así, el presente documento pretende ofrecer una experiencia de innovación en la formación del docente universitario para el uso adecuado de plataformas LMS y videollamada, pudiendo de esta forma ver su posible potencial.

### Descripción de la experiencia

El presente documento describe una serie de sesiones teórico-prácticas que pretenden responder a las necesidades o al enriquecimiento en el uso de plataformas LMS, paquete de herramientas digitales Google Workspace y videollamada del personal docente universitario. Las sesiones componen una de las acciones formativas (AF) que imparte el Equipo de Formación Digital CMLI, proyecto coordinado concedido por la Universidad de Granada (I Convocatoria de Formación de Equipos Docentes para la formación de la Docencia Digital, FEDD). En concreto, la AF se titula “Herramientas digitales para la docencia: Learning Management System (LMS), GSuite y videollamada” y tiene como objetivos: a) conocer las posibilidades y limitaciones de un sistema de gestión del aprendizaje o Learning Management System (LMS), b) aprender a manejar las aplicaciones de Google Workspace, c) revisar desde un punto de vista técnico y formal los diferentes aspectos de realizar una videollamada y d) valorar el potencial de las herramientas digitales en el enriquecimiento de la docencia tanto presencial como virtual. El contenido de las sesiones puede dividirse en tres grandes bloques: 1) Plataformas LMS o sistemas de gestión del aprendizaje, 2) Herramientas del paquete Google Workspace y 3) Videollamada.

En cuanto al bloque 1, se pretende describir los aspectos fundamentales de las plataformas LMS, así como la creación y gestión de grupos, el control de la asistencia del alumnado, la compartición de contenidos digitales, la

gestión de los usuarios y la creación de cuestionarios. Estos contenidos se trabajarán a lo largo de dos sesiones de una hora y media de duración cada una. En el bloque 2, se busca presentar cada una de las herramientas que ofrece el paquete Google Workspace y mostrar contextos de clase virtual en los que se demuestre su utilidad. Además, se hará hincapié en el sistema de permisos y compartición de formatos generados con las herramientas de Google Workspace que son almacenadas en Drive. Estos contenidos se llevarán a cabo a lo largo de dos sesiones de una hora y media de duración cada una.

Referente al bloque 3, se pretende presentar el hardware y el software que interviene en una videollamada y su control para solventar con éxito las posibles situaciones que puedan darse en el transcurso de una clase virtual. Estos contenidos se mostrarán en una sesión de una hora y media de duración.

## Conclusiones

Se considera indispensable la formulación de propuestas innovadoras que recojan los cambios que se están produciendo de manera acelerada en el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a la situación actual de pandemia. Dichas propuestas deben adaptarse a las recomendaciones sanitarias de distanciamiento social y, por ende, pasan necesariamente por el uso de herramientas tecnológicas. Así, es imprescindible una formación estructurada y coherente de la comunidad docente en el uso de la tecnología para interactuar a distancia con su alumnado. En concreto, es preciso que los docentes sepan trabajar con soltura en plataformas digitales LMS, profundizando en su contenido, de modo que puedan interactuar con el alumnado compartiendo contenido digital, proponiendo y recogiendo tareas, creando cuestionarios, etc. Además, deben conocer herramientas para interactuar con su alumnado en tiempo real mediante una sala virtual de reunión, así como la utilización del paquete de aplicaciones que pone a disposición Google Workspace para enriquecer dicha interacción a distancia. Para cumplir con las recomendaciones sanitarias de distanciamiento social, dichas propuestas pueden llevarse a cabo mediante el uso de herramientas tecnológicas.

## Referencias bibliográficas

- Gobbi, A., y Rovea, F. (2020). Distance teaching and teaching 'as' distance. A critical reading of online teaching instruments during and after the pandemic. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 71-87. doi: 10.14201/teri.23451
- Maity, S., Sahu, T. N., y Sen, N. (2020). Panoramic view of digital education in COVID-19: A new explored avenue. *Review of Education*. doi: 10.1002/rev3.3250
- McGill, T. J., y Klobas, J. E. (2009). A task–technology fit view of learning management system impact. *Computers & Education*, 52(2), 496-508. doi: 10.1016/j.compedu.2008.10.002
- Radu, M. C., Schnakovszky, C., Herghelegiu, E., Ciubotariu, V. A., y Cristea, I. (2020). The Impact of the COVID-19 Pandemic on the Quality of Educational Process: A Student Survey. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 1-15. doi: 10.3390/ijerph17217770
- Tisdell, C. A. (2020). Economic, social and political issues raised by the COVID-19 pandemic. *Economic Analysis and Policy*, 68, 17-28. doi: 10.1016/j.eap.2020.08.002

## PONENCIA 3

# Innovación en las herramientas digitales: orientación, inclusión y nuevas propuestas

HUERTAS DELGADO, FRANCISCO JAVIER

COBO ENRÍQUEZ DE LUNA, ENRIQUETA

LOZANO GUTIÉRREZ, VANESSA

*Universidad de Granada (España)*

### Contextualización

La aparición de la pandemia asociada a la COVID-19 ha supuesto un cambio en la actividad universitaria, no solo en España sino a lo largo del mundo, buscando una mayor seguridad para los estudiantes (Gamage, Roshan, Najdanovic-Visak, y Gunawardhana, 2020). Esta situación ha provocado, en la mayoría de los casos, un paso a una enseñanza online como el factor más destacado. Es fundamental en esta situación, asegurar la formación de los docentes universitarios para evitar situaciones de burnout en la nueva práctica docente (Chen et al., 2020). Se ha focalizado en la mejor forma de impartir docencia y de desarrollar las pruebas de evaluación, pero actualmente algunos de los desafíos más importantes que se presentan son la preparación de los estudiantes universitarios y de los docentes para la docencia online, así como el uso de la tecnología que permita desarrollar las competencias de los estudiantes (Almazova, Krylova, Rubtsova, y Odínokaya, 2020). Por tanto, la situación actual presenta una serie de retos y oportunidades que puede permitir redefinir los métodos de enseñanza orientándonos a una mayor innovación (Sá y Serpa, 2020). Además, la tutorización de los estudiantes se antoja como uno de los elementos en los que se debe profundizar, siendo más valorados por los estudiantes todos los seguimientos sincrónicos en la actual situación de pandemia (Pérez-Jorge, Rodríguez-Jiménez, Ariño-Mateo, y Barragán-Medero, 2020). En este marco, es fundamental asegurarse de que los profesores tienen las habilidades y los conocimientos necesarios que permitan la accesibilidad del sistema promoviendo la inclusión de todos los estudiantes, al igual que la equidad en educación superior. El presente trabajo tiene como objetivo presentar una experiencia de innovación en la formación de los docentes universitarios, orientada en las propuestas de innovación, seguimiento y tutorización de los estudiantes bajo el prisma de la inclusión educativa.

### Descripción de la propuesta

Uno de los módulos que se enmarca en las acciones formativas del Equipo de Formación Digital CMLI, proyecto coordinado concedido por la Universidad de Granada (I Convocatoria de Formación de Equipos Docentes para la formación de la Docencia Digital (FEED)), busca profundizar en la atención tutorial de los estudiantes, su inclusión y adaptabilidad de las tecnologías y la presentación de propuestas de innovación basadas en el uso de la tecnología como elemento clave. Se desarrollarán tres sesiones de una hora y media durante el mes de marzo de 2021. La primera sesión consta de tres bloques: 1) presentación por parte de los estudiantes de las necesidades y estrategias que han observado durante los meses de pandemia en relación con la docencia digital, 2) profundización en la acción tutorial y las herramientas de cohesión y dinámicas de grupo en entornos virtuales y 3) desarrollo de herramientas virtuales de seguimiento de los estudiantes de manera personalizada y técnicas y recursos de evaluación. La segunda sesión consistirá en dos bloques orientados a: 1) cultura inclusiva, evaluación en la diversidad: formativa, de desempeño, ejecutiva y conceptual y 2) evaluación inclusiva y evaluación a través de tareas, foros..., generación de bancos de preguntas y manejo y exportación de informes y calificaciones. La tercera sesión se orientará a la presentación de propuestas innovadoras en tres bloques: 1) aplicación de la tecnología para la inclusión de cambios metodológicos viendo propuestas específicas de innovación a través de la tecnología, 2) el uso del vídeo y cortometraje como material de trabajo de los contenidos de la asignatura viendo técnicas de trabajo del vídeo en el aula y 3) profundización

en los conceptos de realidad virtual, realidad aumentada y geolocalización, así como establecer las claves necesarias para la creación de un tour virtual utilizando Playvisit y Tour Builder.

Estas sesiones se evaluarán a través de una prueba de comprensión basada en un análisis de caso práctico, la autoevaluación de lo aprendido a través de un formulario de Google, el diseño de diferentes herramientas para evaluar usando la tecnología. Con la finalización de este módulo se conseguirá desarrollar material tecnológico y pruebas de evaluación basados en una metodología innovadora. En este módulo participarán alrededor de 30 docentes universitarios más estudiantes que puedan verse interpelados y que quieran desarrollar competencias relacionadas con el seguimiento de todos los estudiantes y la preparación de actividades innovadoras a través de la tecnología.

## Conclusiones

El desarrollo de propuestas innovadoras se antoja especialmente importante en la situación actual de pandemia y de cambio en los procesos educativos que se están produciendo, siendo los elementos tecnológicos clave que permitirá un mayor éxito en las propuestas. Es más, éstas deben diseñarse de manera que puedan desarrollarlas y alcanzarlas todos los estudiantes. En este momento histórico en el que nos encontramos, la atención a cada uno de los estudiantes es importante para conseguir que ningún estudiante quede atrás y pueda desarrollar todas las competencias. En este sentido, la atención tutorial y la orientación se muestran como fundamentales para poder atender a todos los estudiantes y minimizar la sensación de pérdida que los formatos online pueden conllevar. Por último, todos estos elementos se deben desarrollar mediante acciones concretas de formación para los docentes universitarios, de manera que puedan afrontar con garantías los desafíos que la nueva situación nos plantea.

## Referencias bibliográficas

- Almazova, N., Krylova, E., Rubtsova, A., y Odínokaya, M. (2020). Challenges and opportunities for Russian higher education amid covid-19: Teachers' perspective. *Education Sciences*, 10(12), 1-11.
- Chen, H., Liu, F., Pang, L., Liu, F., Fang, T., Wen, Y., ... Gu, X. (2020). Are you tired of working amid the pandemic? The role of professional identity and job satisfaction against job burnout. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), 1-14.
- Gamage, K. A. A., Roshan Pradeep, R. G. G., Najdanovic-Visak, V., y Gunawardhana, N. (2020). Academic standards and quality assurance: the impact of covid-19 on university degree programs. *Sustainability (Switzerland)*, 12(23), 1-14.
- Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M. C., Ariño-Mateo, E., y Barragán-Medero, F. (2020). The effect of covid-19 in university tutoring models. *Sustainability (Switzerland)*, 12(20), 1-14.
- Sá, M. J., y Serpa, S. (2020). The covid-19 pandemic as an opportunity to foster the sustainable development of teaching in higher education. *Sustainability (Switzerland)*, 12(20), 1-16.

## PONENCIA 4

# La Red como espacio de innovación docente y transferencia

REYES RUIZ DE PERALTA, NATALIA

HUERTAS DELGADO, JAVIER

*Universidad de Granada (España)*

### Contextualización

La dramática situación provocada por la COVID-19 ha supuesto una transformación tecnológica. Este contexto no ha hecho sino acelerar un proceso demandado a las universidades de actualización y adecuación a los nuevos escenarios, tanto en sus prácticas docentes e investigadoras, como en la transferencia de los resultados de investigación. Este cambio debe tener en cuenta cómo la aparición de Internet ha supuesto una transformación en todas las esferas de la vida y ha traído un nuevo espacio híbrido, compuestos de tecnología y realidad, clave para comprender las transformaciones sociales, tecnológicas y culturales (Mas, 2017). Concretamente, la tecnología 2.0 nos permite visibilizar gestos cotidianos a través de las redes sociales y también, como indican Torres-Salinas y Arroyo (2018), accedemos a artículos científicos que encuentran en estos espacios una herramienta de comunicación tanto a un público académico como no académico, y convierten a los autores de estos artículos en artífices de su propia identidad digital. Este nuevo sujeto académico debe cumplir con “estándares de desempeño con resultados visibles” (Saura y Bolívar, 2019, p.12), instaurados con el denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en el que se establecen políticas comunes para un sistema de garantía de la calidad (Matarranz, Valle, y Manso, 2020). Estos resultados, orientados para mejorar la sociedad, hace que la función universitaria vaya más allá de la docencia e investigación (Urrego, Arias, y Restrepo, 2018). En esta nueva relación, se pueden combinar los espacios clásicos o institucionalizados con los nuevos horizontes que brinda la tecnología y, más concretamente, Internet. Con esta unión descubrimos espacios interdisciplinares, más naturales, que permiten aunar distintas metodologías ante diferentes problemáticas y dotar estos procesos de nuevos significados que deben incluir la transformación e innovación vivida hasta el momento presente (Romero y Bocanegra, 2018).

### Descripción de la experiencia

Dentro de las acciones formativas que llevará a cabo el Equipo de Formación Digital CMLI, aprobado en la I Convocatoria de Formación de Equipos Docentes para la Docencia Digital (FEED)<sup>1</sup>, se enmarca la Acción Formativa (AF) titulada Herramientas digitales para la docencia IV: Cómo compartir recursos y materiales docentes novedosos. Los objetivos de la AF son los siguientes: participar en espacios colaborativos de recursos educativos, tales como los repositorios digitales, las redes sociales, los blogs y wikis, elaborar materiales docentes en Red y aprender a difundir y publicar material docente e investigador. Este módulo se planteará en dos sesiones desarrolladas en el mismo día. La primera de ellas hablará de la importancia de participar en espacios educativos en la Red, ya que no sólo necesitamos digitalizar la docencia universitaria con el objetivo de innovar para mejorar la práctica docente, sino que debemos aprender a gestionar en la Red los productos generados tanto en la docencia como en la investigación. Como respuesta a este reto, la Acción Formativa se propone facilitar al profesorado algunas herramientas para llevar a cabo esta tarea cambiante y compleja, dotada de todo el potencial que supone compartir en Red el conocimiento. Ante esta realidad, queremos que el profesorado pueda diseñar materiales y publicarlos empleando las buenas prácticas exigibles en la Universidad, para que puedan difundir los recursos educativos generados tanto de su tarea docente como investigadora. La segunda sesión está dirigida a impulsar la publicación y transferencia de los materiales docentes, dirigiéndose a la comunidad docente e investigadora. Dentro de los nuevos estándares

<sup>1</sup> Convocatoria conjunta del Centro de Producción de Recursos para la Universidad Digital (CEPRUD) y la Unidad de Calidad, Innovación Docente y Prospectiva (UCIP) de la Universidad de Granada.

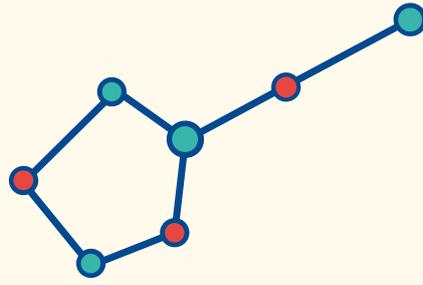
de calidad, la visibilidad a través de la red permite dar a conocer los resultados de sus publicaciones, encontrando la posibilidad de imbricarse de manera más certera en la sociedad. La manera de evaluar esta AF será a través de un debate sobre los espacios digitales colaborativos, ya que suponen un nuevo entorno para la práctica docente. También se realizará una búsqueda y análisis de los materiales docentes publicados en la Red y, para terminar, se realizará una simulación de una publicación on-line en el espacio web diseñado *ad hoc*.

## Conclusiones

Nos hemos visto abocados por causas pandémicas y diferentes confinamientos vividos, tanto en España como en otros países durante el último año, a instalarnos en un escenario híbrido. Esto hace todavía más urgente por parte del profesorado universitario adquirir la formación que se plantea en la AF. En esta propuesta se reconoce la importancia de la participación en la Red, ya que los aprendizajes que ahí se generan están incrementando de forma exponencial desde el inicio de este siglo. Inmersos como estamos en un nuevo paradigma en el que la tecnología y la información condiciona el desarrollo social, la Educación Superior debe adecuarse. Para ello, la comunidad universitaria debe estar presente y transferir sus resultados a través de sus publicaciones en Internet, para hacer partícipe a la comunidad docente e investigadora de lo que acontece en la Red, en un proceso no exento de análisis y debate.

## Referencias bibliográficas

- Arroyo, W., y Torres-Salinas, D. (2018) Altmetric beauties: ¿cuáles son los trabajos científicos con mayor impacto en las redes sociales? En E. Romero y L. Bocanegra (Eds.), *Ciencias Sociales y Humanidades Digitales Aplicadas* (pp. 587-606). Granada: Universidad de Granada.
- Mas, X. (2017). *Claves, evolución y tendencias de la educación digital*. OuterEDU.
- Matarranz, M., Valle, J. M., y Manso, J. (2020). Hacia un Espacio Europeo de Educación en 2025. *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 98-128. doi: 10.5944/reec.36.2020.27040
- Romero, E., y Bocanegra, L. (Eds.). (2018). *Ciencias Sociales y Humanidades Digitales Aplicadas. Casos de estudio y perspectivas críticas*. Granada: Universidad de Granada.
- Saura, G., y Bolívar, A. (2019). Sujeto Académico Neoliberal: Cuantificado, Digitalizado y Bibliometrificado. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 17(4), 9-26. doi: 10.15366/reice2019.17.4.001
- Urrego, J. M., Arias, A. V., y Restrepo, I. M. (2018). Sistemas de transferencia de resultados de investigación en Instituciones de Educación Superior. *Revista Venezolana de Gerencia*, 1, 162-183.



# Línea 3

## COMUNICACIONES





## **La evolución de las ideas del alumnado a partir de la innovación: una experiencia universitaria en tiempos de COVID-19**

**ESPINO PEÑATE, ESPERANZA DEL ROCÍO**

**OJEDA PÉREZ, MÓNICA**

**DEL REY ALAMILLO, ROSARIO**

*Universidad de Sevilla (España)*

### **Contextualización**

En este trabajo se presenta una propuesta de innovación con alumnado de cuarto curso de Educación Primaria de la Mención de Educación Especial desarrollado durante el proceso de adaptación de la enseñanza y el aprendizaje a la situación actual de COVID-19. El objetivo principal fue conocer las ideas previas del alumnado y enriquecerlas a partir de la realización de actividades basadas en la interacción con sus iguales. De esta forma, se da una respuesta efectiva a las necesidades formativas reales del alumnado, primando la calidad del proceso educativo, incluso en las circunstancias actuales de enseñanza híbrida y/o virtual.

La experiencia de innovación ha sido llevada a cabo durante el primer cuatrimestre del curso académico 2020-2021 en la asignatura Intervención y Aspectos Evolutivos de las Necesidades Educativas Específicas del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla (Andalucía, España). Esta asignatura consta de seis créditos, necesarios para la obtención de la Mención en Educación Especial. Está distribuida en quince semanas de trabajo, en las que se imparten una clase teórica de dos horas y una clase práctica de una hora y veinte minutos. Dadas las medidas de seguridad requeridas para afrontar la pandemia, ha sido necesario reestructurar la docencia a partir de estrategias que contribuyan positivamente al proceso formativo del alumnado. Estos cambios se han reflejado, especialmente, en la organización de la metodología, los contenidos y la evaluación. En este caso, se ha desarrollado una docencia híbrida, combinando clases presenciales y virtuales y se ha suprimido la dicotomía 'teoría' y 'práctica', optándose por el enfoque 'teórico-práctico' general.

En total, de un gran grupo de 69 estudiantes del cuarto curso del Grado en Educación Primaria de la Mención de Educación Especial, 23 estudiantes (78.26% chicas; 20-40 años) formaron parte de la experiencia completa de adaptación e innovación.

### **Descripción de la experiencia**

El desarrollo de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de la materia giró en torno a la resolución cooperativa de un caso práctico basado en las dificultades de aprendizaje. El trabajo del alumnado se estructuró

en distintas fases sobre las que avanzar para resolver el caso. Se facilitó una situación de aprendizaje ficticia en la que se pidió al alumnado intervenir sobre el caso de un niño de 6.º de Primaria que presentaba dificultades en la resolución de problemas aritméticos. La finalidad fue que el alumnado lograra reelaborar conscientemente sus ideas iniciales sobre cómo responder al problema educativo en cuestión.

Posteriormente, se persiguió la construcción compartida del aprendizaje a través del andamiaje de las ideas en comunicación con los demás (Wood et al., 1976). Las interacciones se desarrollaron mediante actividades de contraste, donde el alumnado, en gran o pequeño grupo, puso en conflicto sus ideas con otros recursos, como artículos científicos o guías didácticas. El debate de los contenidos tuvo lugar siguiendo el orden de tareas: 1) planteamiento de una pregunta de investigación, introducida con un elemento motivador (por ejemplo, tráiler, cuento o test digital interactivo); 2) exposición del alumnado sobre sus argumentos basándose en sus ideas iniciales; 3) realización de actividades de contraste que permitieran ayudar a reflexionar y mejorar las ideas, donde resultara útil el proceso de investigación autónomo realizado previamente (Bain, 2007), como análisis crítico de experimentos de enseñanza, desarrollo de mesas redondas o elaboración de ensayos y su revisión por pares; y 4) puesta en común y discusión sobre la confirmación o el rechazo de las hipótesis iniciales.

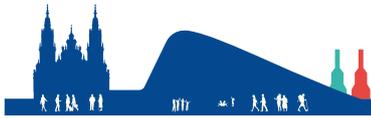
Como forma de sistematizar el seguimiento de la posible modificación de las ideas previas respecto de las finales, a mitad de la experiencia se recogieron las respuestas a un cuestionario de aprendizaje que contenía cinco preguntas abiertas encadenadas. Este cuestionario abordó los contenidos centrales que iban a ser desarrollados en las próximas sesiones y, al terminar, se volvió a implementar. En ambas ocasiones se presentó a través de la herramienta digital Padlet, un mural interactivo ya conocido por el alumnado. El alumnado accedió al cuestionario desde sus teléfonos móviles u ordenador y respondieron bajo un pseudónimo.

## Conclusiones

El desarrollo de esta experiencia ha tenido resultados positivos sobre la calidad del proceso educativo. Las ideas finales del alumnado han demostrado ser más complejas que las ideas iniciales, progresando, por tanto, en los niveles de aprendizaje propuestos. Esto se sitúa en la línea de la utilidad y la eficacia de la innovación docente para implicar activamente a los y las estudiantes (Pozuelos, García y Conde, 2021). Además, el dinamismo de las situaciones de aprendizaje promovidas por las interacciones ha generado una mayor participación que, a la vez, podría ser relevante para su rendimiento (Navarro-Soria et al., 2019). En este sentido, es posible afirmar que la frecuente resistencia al cambio en las propias ideas ha sido mitigada por un ambiente de aprendizaje donde se ha roto la brecha entre teoría y práctica (Moliner-García, Arnaiz-Sánchez y Sanahuja-Ribés, 2020), haciendo al estudiante protagonista consciente del proceso de construcción conjunta del aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

- Bain, K. (2007). ¿Cómo dirigen la clase? En K. Bain, *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* (pp. 113-150). Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Moliner-García, O., Arnaiz-Sánchez, P., y Sanahuja-Ribés, A. (2020). Bridging the gap between theory and practice: What strategies university professors use in order to mobilize knowledge about inclusive education? *Educación XXI*, 23(1), 173-195.
- Navarro-Soria, I., González-Gómez, C., López-Monsalve, B., y Contreras-Fontanillo, A. (2020). Aprendizaje cooperativo basado en proyectos y entornos virtuales para la formación de futuros maestros. *Educar*, 55(2), 519-541.
- Pozuelos-Estrada, F. J., García Prieto, F. J., y Conde Vélez, S. (2021). Evaluating innovative practices in university education. validation of instrument. *Educación XXI*, 24(1), 69-91.
- Wood, D., Bruner, J. S., y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.



# Innovación y cambio en contextos educativos desde una perspectiva de género

SOLER CAMPO, SANDRA

*Universitat de Barcelona (España)*

## Contextualización

Tanto en la literatura popular como en la música popular aparecen numerosos estereotipos de género. El contenido de muchos cuentos y narraciones tradicionales vienen marcados por expresiones que definen un contexto sexista y en el mayor de los casos el receptor de estas historias es el público infantil y/o juvenil. Lo mismo ocurre con el contenido de las letras de muchas melodías musicales, fundamentalmente de estilos musicales tales como el Reggaetón o el rap. Se da la circunstancia de que el canon musical conjunto de obras que se programan reiteradamente en las principales salas de conciertos de nuestro país han sido compuestas por hombres. Este es un punto en común con los textos narrativos. Resulta llamativo que en la actualidad en la mayor parte de los centros educativos de educación primaria y secundaria continúa trabajándose a partir de estas obras. Este trabajo es una propuesta pedagógica realizada con alumnos de 3º de la ESO la cual pretende aportar propuestas innovadoras de cara a una educación igualitaria en el nivel de educación secundaria obligatoria. Para ello se analizarán y trabajarán letras de canciones de música Reggaetón.

## Descripción de la experiencia

La música ocupa un lugar muy importante en la vida adolescente debido a las múltiples funciones que desempeña como, por ejemplo: modificar el estado de ánimo, conformar aspectos relacionados con la identidad personal, establecer y fortalecer relaciones interpersonales, etc. La música es una de las actividades preferidas por los adolescentes y que en muchos casos puede influir en la consolidación de la identidad de género. Un claro ejemplo son los mensajes de las músicas populares urbanas, los cuales serán clave en la transmisión, afirmación o ruptura de los diferentes estereotipos ligados a una determinada sociedad y cultura. Los profesores, conociendo la significatividad de dichos mensajes, deberán ser capaces de orientar y proponer aprendizajes que ayuden a los alumnos a ser conscientes y críticos con el contenido de la música que escuchan.

La experiencia didáctica se ha desarrollado en un centro concertado de Barcelona. Concretamente con un total de 99 alumnos de 3.º de la ESO desde la asignatura de música. Partiendo de las canciones de que ellos más escuchan del género Reguetón, se ha propuesto que realicen un análisis del contenido de tales letras intentado identificar aquellas palabras o frases en las que el sexo femenino es tratado como inferior o de un modo despreciativo. Una vez identificadas, se ha propuesto sustituir estas frases por otras más adecuadas. Posteriormente los alumnos han

explicado cuál es la nueva letra propuesta finalizando la experiencia con un debate en torno a la temática en el que se ha fomentado el espíritu crítico y la escucha activa.

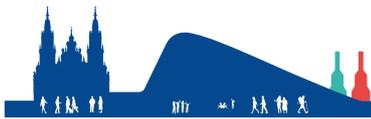
## Conclusiones

Es difícil identificar cuáles son los prejuicios y estereotipos de género presentes en la educación musical. Por ello es importante analizar e investigar tanto los contenidos como los aprendizajes académicos así como el currículum oculto presente en centros educativos, escuelas de música, conservatorios... para poder activar acciones coherentes y que el alumnado sea consecuentemente capaz de ser crítico con las construcciones de género que él/ella mismo hace del entorno que le rodean y que se sienta partícipe en el proceso de enseñanza-aprendizaje, viendo que sus necesidades, opiniones y valoraciones se tienen en cuenta. Es necesario conocer las controversias, discursos, ideologías y significados musicales existentes para así poder investigar sobre sus posibles consecuencias (Castro, 2007).

La música, desde una perspectiva coeducativa, deberá usarse como recurso para que los alumnos y alumnas analicen y recapaciten sobre la reproducción de las divisiones de género musicales preexistentes en la sociedad, las construcciones discursivas sobre el género, las prácticas musicales y la música en sí misma.

## Referencias bibliográficas

Castro, P. (2007). John A. Sloboda. En M. Díaz y A. Giráldez (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 231-243). Barcelona: Editorial Graó.



# **Luces y sombras del Programa de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos en la Comunidad de Madrid. Un estudio sobre las percepciones de las familias**

**HIDALGO, NINA**  
**GRAÑA, RAQUEL**

*Universidad Autónoma de Madrid (España)*

## **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

El “Programa de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos” se ha convertido en los últimos años en uno de los temas educativos más controvertidos en la Comunidad de Madrid. El rechazo de una parte de la comunidad educativa, la segregación de estudiantes y docentes que genera, las nulas modificaciones en sus 15 años de existencia y la ausencia de una evaluación externa y global, lo convierten en un tema de investigación de especial relevancia y actualidad.

A para del interés antes descrito, el número de investigaciones desarrolladas sobre el tema es limitado, pero todas ellas muy recientes. Entre ellas podemos destacar los trabajos de Aísa (2016), Casco (2017), Mateos (2018), Nieto y Bobkina (2016), Poveda (2012), Travé (2013), por poner algunos ejemplos. Una gran mayoría de ellos se han centrado bien en describir las mejoras en el rendimiento del alumnado o en conocer las percepciones del profesorado sobre el programa bilingüe.

En el estudio de Travé (2013), por ejemplo, se encuentra que los profesores destacan la importancia del bilingüismo para el alumnado, así como la necesidad de desarrollarlo de una forma más transversal e integrado con las competencias que es necesario que adquiera el alumnado, evitando descafeinar el currículum. Durán-Martínez y Beltrán (2017), por su parte, destacan la necesidad de formación y profesionalización de los docentes para la enseñanza de la lengua extranjera, así como añadir profesorado nativo en las escuelas.

Menos exploradas están las visiones y percepciones de otros miembros de la comunidad educativa como las familias o los propios estudiantes. Por ello, el objetivo de este estudio es conocer las percepciones de las familias acerca del Programa de Enseñanza Bilingüe en los centros públicos de la Comunidad de Madrid.

## **Metodología**

Para alcanzar el objetivo propuesto, se ha llevado a cabo un estudio cualitativo basado en el Método de “Grupos de Discusión”. Este método, es especialmente interesante para profundizar en las percepciones, ideas implícitas, opiniones y valores de las familias acerca del programa bilingüe en los centros públicos de la Comunidad de Madrid.

Con el propósito de poner en común diferentes aspectos del programa bilingüe se llevaron a cabo dos grupos de discusión con representantes de AMPAs de centros situados en el municipio de Getafe, Madrid. de familias,

ambos con 9 padres o madres. Uno de estos grupos estaba conformado por Representantes de AMPAS de centros bilingües y el otro de centros no bilingües.

Los grupos focales se desarrollaron en las instalaciones de la Delegación de Educación de Getafe durante el mes de noviembre de 2018. Cada sesión tuvo una duración aproximada de 60 minutos. Posteriormente, se transcribieron las entrevistas y se analizaron con enfoque cualitativo, siendo lo más fieles posible al discurso, percepciones e ideas de los participantes.

## Resultados y conclusiones

Los hallazgos obtenidos dos grupos de discusión muestran las luces y sombras que tiene el programa bilingüe en los centros públicos de la Comunidad de Madrid.

En cuanto a las fortalezas del programa bilingüe, las familias consideran que éste favorece a los estudiantes para que alcancen un considerable nivel de inglés, ayudándoles a adquirir certificaciones, como el B2 o el C1, hecho que les repercutirá positivamente en su futuro profesional.

Respecto a los aspectos negativos, que superan los positivos, las familias apuntan que los docentes no están suficientemente preparados para desarrollar su enseñanza en inglés. Asimismo, las familias consideran que el programa bilingüe prioriza la adquisición de contenidos teórico o vocabulario, en detrimento de una enseñanza más competencial basada en el desarrollo de una mentalidad crítica y reflexiva. Una tercera debilidad señalada por las familias es que el programa bilingüe segrega a los estudiantes, dificultando el acceso a estos centros de estudiantes con dificultades o por el contexto de competición que se genera, así como las diferencias económicas de las familias que se evidencian.

A la luz de los resultados obtenidos, el programa bilingüe necesita una profunda revisión para convertirse en una enseñanza socialmente justa y deje de ser una iniciativa segregadora, elitista e injusta.

## Referencias bibliográficas

- Aísa, E. R. (2016). La escuela neoliberal en la Comunidad de Madrid. Estrategias y prácticas políticas, 2003-2015. *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 99-135.
- Casco, I. S. (2017). Las lenguas inmigrantes en el IES Eclipse: un análisis desde la política lingüística de la Comunidad de Madrid. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 359- 374.
- Durán-Martínez, R., y Beltrán, F. (2017). Key issues in teachers' assessment of primary education bilingual programs in Spain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20, 1-14.
- Mateos, C. R. (2018). La enseñanza del inglés como medio de segregación: El Programa español- bilingüe de la Comunidad de Madrid en un Instituto de Secundaria. En S. Rappoport, *Debates y prácticas para la mejora de la Calidad de la Educación* (pp. 28-36). Guadalajara: AIFDPE.
- Nieto, A., y Bobkina, J. (2016). Linguistic Programmes in Castilla-La Mancha: a study of teachers', parents' and students' attitudes towards bilingualism in secondary education institutions. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 7(1), 210-229.
- Poveda, D. (2019). Bilingual Beyond School: Students' Language Ideologies in Bilingual Programs in South-Central Spain. *Foro de Educación*, 17(27), 11-36.
- Travé, G. (2013). Un estudio sobre las representaciones del profesorado de Educación Primaria acerca de la enseñanza bilingüe. *Revista de Educación*, 361, 379-402.



# Retos en el diseño por competencias del Máster de Formación de Profesorado. Valoración y percepciones de estudiantes, profesorado y coordinadores

MARTÍN-ROMERA, ANA  
RUÍZ-REQUIES, INÉS

*Universidad de Valladolid (España)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

El modelo de competencias docentes establecido para el título de Máster de Formación de Profesorado de Secundaria ha recibido múltiples críticas, entendiéndose que no responde a una formación integral, centrándose en el ámbito estrictamente técnico y de conocimiento (Sarramona, 2012), y no está vinculado a la cultura de los Institutos de Educación Secundaria (Villar-Angulo, 2009). Ello ha derivado en el desarrollo de diversos trabajos que se han dirigido a analizar y establecer cuáles son las competencias de este profesional (Sarramona, 2012; Tribó, 2008).

Estos trabajos ponen de manifiesto la necesidad desarrollar en la formación inicial pedagógica acciones dirigidas a que los futuros docentes asuman la importancia del conjunto de competencias docentes, y el modo en que el perfil docente que se fomente debe estar enfocado al conjunto de funciones que se derivan de los escenarios de actuación profesional. Esta comunicación pretende analizar estas cuestiones, teniendo por objetivos:

- Averiguar las competencias docentes mejor valoradas por los profesores en ejercicio para el buen desempeño de sus funciones como enseñantes.
- Determinar en qué medida se trabajaron en el Máster las competencias docentes mejor valoradas por los profesores en ejercicio.

## Metodología

El trabajo, perteneciente a una investigación más amplia, se enmarca dentro del paradigma pragmático de investigación, entendiéndose la necesidad de aplicar en un mismo estudio métodos cuantitativos y cualitativos con la finalidad de alcanzar una mayor comprensión del tema, y tratando de responder a las mismas preguntas de investigación, confiriéndole mayor validez interna. Establecimos un modelo convergente paralelo [CUAN+CUAL] (Creswell & Plano-Clark, 2011), confiriendo el mismo estatus a ambos métodos.

Desde el diseño CUAN empleamos la Investigación de Encuesta (Mertens, 2015), tratando de acceder a una opinión representativa de la importancia y el modo en que se trabajan las competencias en el Máster de 295 profesores y profesoras en ejercicio de enseñanza secundaria de la provincia de Granada y 207 estudiantes matriculados en el Máster de Profesorado de la Universidad de Granada. Desde el CUAL, la perspectiva fenomenológica

(Van Manen, 2003), siendo nuestro interés comprender el fenómeno de las competencias docentes accediendo a la experiencia vivida, los puntos de vista y el sentido que adquiere para algunos agentes que intervienen e influyen en la configuración y desarrollo de la formación inicial docente: el profesorado (13) y los coordinadores (2).

## Resultados y conclusiones

Los resultados ponen de manifiesto que el grado en se han trabajado las competencias es variado, confirmándose que existe una elevada dispersión en la valoración de los estudiantes en cuanto a la medida en que se han trabajado las competencias docentes en el Máster. De forma coincidente con lo indicado en otros estudios recientes los estudiantes indican que las competencias ligadas al desarrollo de la acción docente se encuentran entre las más trabajadas. En menor medida se trabajan las referidas a “Participar en el centro”, “Actualizarse e implicarse en la profesión” e “Investigar en el aula”. Nuestros resultados difieren de algunos de los mostrados en el estudio Buendía et al. (2011) donde los estudiantes, matriculados en Máster de la Universidad de Granada durante el curso 2009/2010. Cabría preguntarse si dicha diferencia en las competencias más trabajadas puede deberse a un cambio en la gestión del máster.

Cabe destacar la necesidad de establecer medidas centradas en fomentar un diseño que responda a las circunstancias de la práctica docente. Así mismo, la interpretación de estos resultados debe aplicarse al contexto en que se ha desarrollado la investigación, siendo pertinentes trabajos en otros contextos.

## Referencias bibliográficas

- Buendía, L., Berrocal, E., Olmedo-Moreno, E., Pegalajar, M., Ruiz Rosillo, M. A., & Tomé-Fernández (2011). Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el Máster universitario de profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. *Bordón*, 63(3), 57-74.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2.ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mertens, D. (2015). *Research Methods in Education and Psychology. Integrating Diversity with Quantitative and Qualitative Approaches* (4.ª ed.). London: Sage.
- Sarramona, J. (2012). Desafíos actuales a la profesionalidad de los docentes de secundaria. En E. Tinto (Coord.), *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (pp. 141-162). Buenos Aires: UNESCO.
- Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de Secundaria. *Educación XXI*, 11, 183-209.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Villar-Angulo, L. M. (2009). *Creación de la excelencia en Educación Secundaria*. Madrid: Pearson.



## ¿Metodologías innovadoras o recicladas? Gamificación para personas con discapacidad intelectual

BELMONTE, MARÍA LUISA  
GARCÍA-SANZ, MARI PAZ  
GALIÁN NICOLÁS, BEGOÑA

*Universidad de Murcia (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

La estrategia gamificadora basa sus principios en la utilización de dinámicas de juego en entornos no lúdicos, con el fin de potenciar la motivación, la concentración, el esfuerzo y otros valores positivos comunes a todos los juegos (Llorens, Gallego, Villagrà, Compañ, Satorre y Molina, 2016), ya que el empleo de estos resulta eficaz para producir cambios tanto conductuales, como cognitivos y metacognitivos (McGonigal, 2011). A través de estas mecánicas, no solo se logra captar el interés de las personas y motivar, sino también incitar a la acción, promoviendo el aprendizaje y fomentando la resolución de problemas (Kapp, 2012).

Así pues, la clave para transformar entornos tradicionales en contextos gamificados es adaptar (Anderson, 2019), pero esto, dada su controversia, no siempre resulta tan accesible como parece y a menudo puede convertirse en una meta inalcanzable para muchos docentes, ya sea por la posible dificultad para que los educadores interactúen con los diferentes juegos (Filho, Silva y Inocencio, 2018), la falta de conocimientos sobre estrategias ludificadoras, de tiempo, de creatividad en general o por la idiosincrasia del contexto y sus participantes.

Este estudio supone la evaluación de necesidades dentro del Ciclo de Intervención Socioeducativa (García-Sanz, 2012), con el propósito de conocer las posibles carencias formativas de los participantes en lo que respecta a la gamificación. En esta fase del Ciclo, se plantea el siguiente problema de investigación: ¿Cuál es la percepción que poseen los profesionales de la Fundación Síndrome de Down (FUNDOWN) de la Región de Murcia sobre la gamificación educativa, como práctica de enseñanza en sus cursos y actividades cotidianas, dirigidas a personas con discapacidad intelectual?

Los objetivos específicos de la investigación son los siguientes:

- Conocer los beneficios que los profesionales de FUNDOWN encuentran en la gamificación educativa.
- Averiguar los mitos que los profesionales de FUNDOWN poseen sobre la gamificación educativa.
- Comprobar qué piensan los profesionales de FUNDOWN sobre la relación entre gamificación y TIC.
- Valorar la opinión de los profesionales de FUNDOWN en lo que respecta a las decisiones para proceder a la gamificación.

## Metodología

Se trata de una investigación cuantitativa, no experimental, descriptiva tipo encuesta, con carácter evaluativo. En la investigación participaron 24 profesionales de FUNDOWN de la Región de Murcia, de los cuales, el 81,8% eran mujeres y el 18,2% hombres, con edades comprendidas entre los 24 y 43 años. Todos ellos con formación universitaria en ciencias sociales: un 45,5% Pedagogos, un 45,5% diplomados o graduados en Educación Social, un 4,5% Psicólogos y un 4,5% con el título de maestro.

Con respecto a la experiencia previa, un 59,1% afirma haber gamificado alguna sesión educativa con su grupo clase dirigida a personas con discapacidad, frente a un 40,9% que dice que no.

Para la recogida de información se utilizó un cuestionario que integra 4 preguntas sociodemográficas y 10 ítems cerrados con una escala numérica de 5 grados (de muy en desacuerdo a muy de acuerdo). Los ítems 1, 2, 4 y 10 conforman la dimensión denominada “Beneficios de la gamificación”; las preguntas 3, 6 y 9 integran la dimensión “Mitos sobre la gamificación”; el ítem 5 constituye por sí solo la dimensión “Gamificación y TIC”; y los reactivos 7 y 8 se agrupan para formar la dimensión denominada “Decisiones para la gamificación”. Estas dimensiones fueron obtenidas tras realizar un análisis factorial exploratorio del cuestionario.

Los datos fueron analizados con el paquete estadístico SPSS, versión 24. Se aplicaron pruebas descriptivas e inferenciales no paramétricas, con un nivel de significación estadística de  $\alpha=.05$ .

## Resultados y conclusiones

Respecto a los beneficios de la gamificación (objetivo 1), los profesionales de FUNDOWN están de acuerdo con que dicha técnica es una herramienta nueva para aplicar en el aula ( $\bar{x}=4.04$ ); entre de acuerdo y muy de acuerdo en que la gamificación de contenidos y actividades puede motivar al alumnado ( $\bar{x}=4.54$ ); algo más que de acuerdo en que con la gamificación se puede conseguir una mejor socialización entre compañeros ( $\bar{x}=4.25$ ); asimismo, dichos profesionales están muy interesados en la gamificación educativa ( $\bar{x}=4.63$ ).

No se apreciaron diferencias significativas en lo que respecta a los beneficios de la gamificación en función del sexo, ni de la edad, ni de la titulación de los profesionales, ni de que hayan gamificado o no, alguna sesión educativa con su grupo clase.

En relación a los mitos sobre la gamificación (objetivo 2), los participantes en la investigación están indecisos en que gamificar, o usar técnicas y elementos de juego en el aula, es sencillo ( $\bar{x}=2.83$ ); en desacuerdo con que la gamificación está pensada fundamentalmente para los jóvenes ( $\bar{x}=2.13$ ); e indecisos en que cualquier contenido es gamificable ( $\bar{x}=3.08$ ).

Tampoco se obtuvieron diferencias significativas en los mitos sobre la gamificación en función de ninguna de las variables sociodemográficas mencionadas más arriba.

En cuanto a la relación entre gamificación y TIC, los profesionales de FUNDOWN están bastante indecisos con la afirmación de que es necesario el uso de la tecnología para gamificar en el aula ( $\bar{x}=2.79$ ). Respecto a esta dimensión, únicamente se hallaron diferencias significativas considerando la variable uso anterior de la gamificación.

Por último, en lo que respecta a las decisiones para proceder a la gamificación, los participantes están indecisos en que los juegos competitivos sean un buen instrumento a nivel educativo ( $\bar{x}=3.04$ ); y entre indecisos y de acuerdo en que se deba decidir gamificar los contenidos atendiendo a su complejidad ( $\bar{x}=3.38$ ).

Al igual que ocurrió con las dos primeras dimensiones, no se apreciaron diferencias significativas en las decisiones para la gamificación en función de ninguna de las variables sociodemográficas consideradas.

Como conclusión a estos resultados, puede afirmarse que los profesionales de FUNDOWN deben mejorar su formación sobre la gamificación educativa si desean aplicarla en sus procesos educativos con personas con discapacidad intelectual.

## Referencias bibliográficas

- Anderson, D. J. (2019). Bringing Philosophy to Gaming, Not Gaming to Philosophy. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 39(2), 23-31.
- Filho, R., Silva, H. y Inocencio, A. C. (2018). Um mapeamento sistematico sobre fatores que podem influenciar na eficiencia da gamificação. In *Brazilian Symposium on Computers in Education*. Simposio Brasileiro de Informatica na Educacao-SBIE, Río de Janeiro: Brasil.
- García Sanz, M. P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. Murcia: DM.
- Kapp, K. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer.
- Llorens, F., Gallego, F. J., Villagrà, C. J., Compañ, P., Satorre, R., y Molina, R. (2016). Gamificación del proceso de aprendizaje: lecciones aprendidas. *VAEP-RITA*, 4(1), 25-32.
- McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. New York: Penguin Press.



## **Aturuxo Films. Alfabetización cinematográfica: didáctica y procesos creativos**

**CLAVERO, SERGIO**

*IES de Cacheiras (España)*

### **Contextualización**

En el año 2016 el vídeo representaba en España el 60% del tráfico de datos en internet frente al 70% que se prevé representará en 2021. Estos datos certifican que la implantación masiva de internet, de las redes sociales y de los dispositivos móviles ponen a nuestro alcance una extraordinaria cantidad de información visual a través de fotografías y vídeos que circulan libremente por la red.

Esta saturación visual pone en peligro a la ciudadanía porque, en muchos casos, consumimos las imágenes como espectadores pasivos sin capacidad reflexiva ni crítica y sin preparación. Es evidente, por tanto, que desconocer el lenguaje que construye esos mensajes nos deja en un alarmante estado de indefensión por su eficacia comunicativa y su capacidad para condicionar nuestra personalidad y comportamiento, especialmente en edades tempranas.

Por lo tanto, parece necesaria y urgente una adecuada formación de la ciudadanía para una lectura y reflexión crítica de las imágenes no solo como consumidores sino también como productores conscientes y responsables y que debe comenzar en la educación formal con un diseño curricular progresivo en las diferentes etapas educativas.

Consciente de la necesidad de alfabetizar a nuestro alumnado en el lenguaje cinematográfico y en los medios audiovisuales surge el proyecto Aturuxo Films con el objetivo de formar ciudadanos críticos adaptados a esta sociedad digital con una formación comunicativa y no sólo instrumental o tecnológica.

Este proyecto que se desarrolla desde hace doce años en el IES de Cacheiras es un referente nacional de esta alfabetización en las aulas con numerosos reconocimientos como el Premio Nacional de Buenas Prácticas Educativas 2019 y el Premio de Alfabetización Audiovisual 2014 del Ministerio de Educación y el 1.º Premio Proxecta de Innovación Educativa de la Xunta de Galicia 2018.

### **Descripción de la experiencia**

Este proyecto desarrolla alfabetizaciones múltiples como la audiovisual, mediática, digital e informacional fomentando la expresión oral, escrita, visual y audiovisual en los procesos creativos.

El objetivo fundamental es desarrollar en el alumnado el pensamiento crítico a través de una mirada atenta y reflexiva para formar ciudadanos con valores sociales y democráticos.

Otros objetivos importantes que persigue este proyecto de alfabetización son los relativos a las funciones comunicativas del propio lenguaje como el conocimiento de los principios básicos de la sintaxis cinematográfica para producir e interpretar mensajes a través de su análisis y el fomento de los procesos creativos de producción de obras cinematográficas donde se persigue desarrollar la expresión oral, escrita, visual y audiovisual.

La filosofía de este proyecto entiende todo el proceso de alfabetización como un acto de expresión creativa cinematográfica y musical donde el alumnado es su impulsor a través de un trabajo cooperativo por proyectos.

Durante el proceso de alfabetización audiovisual se produce necesariamente también una alfabetización mediática en el análisis crítico de los medios de comunicación, la publicidad e internet y sus redes sociales, una alfabetización informacional en el tratamiento de las noticias, la búsqueda, selección y tratamiento de la información producto de la investigación y, finalmente una alfabetización digital para un uso ético y legal de las TICs y de los medios tecnológicos como herramientas que facilitan y posibilitan los procesos creativos.

La metodología utilizada para la alfabetización cinematográfica parte de un aprendizaje basado en proyectos ABP donde el alumnado trabaja de manera autónoma constituyendo grupos de trabajo para el desarrollo de su propio conocimiento. Todo el proceso de creación de una obra audiovisual se realiza a través de un trabajo colaborativo del alumnado donde las herramientas TIC dan soporte y facilitan la producción. El docente durante todo este proceso facilita información, recursos y asesoría generando momentos de aprendizaje a través de diferentes reuniones de trabajo.

Uno de los elementos de una obra cinematográfica que se descuidan habitualmente en el ámbito educativo es, además de la creación de los ambientes sonoros, la música. Por eso el IES de Cacheiras y el Conservatorio Profesional de Música de Santiago de Compostela han suscrito un acuerdo de colaboración para que alumnado de este último centro componga e interprete la música de las obras audiovisuales de la experiencia educativa Aturuxo Films iniciando así el proyecto creativo de cine y música conjunto IMAXINANDO MÚSICAS.

## Conclusiones

En este proyecto se plantea la necesidad de que la alfabetización cinematográfica, mediática y digital se desarrolle curricularmente desde la experimentación para que los diversos contenidos se asimilen a través de un aprendizaje ligado a las emociones de los procesos creativos. Un lenguaje cinematográfico que fomenta la expresividad y permite desarrollar el pensamiento creativo, la colaboración y la solidaridad, que nos forma en valores y nos permite conocer mejor la realidad social y cultural.

Es importante que el alumnado sea el responsable de su propia experiencia de aprendizaje permitiendo la reflexión y el desarrollo de ideas a través de metodologías activas donde colaboran para construir su propio conocimiento trabajando todas y cada una de las competencias clave gracias su carácter transversal y multidisciplinar.

Como educadores debemos descubrir el potencial del alumnado con metodologías y estructuras de contenidos y actividades perfectamente diseñadas para un aprendizaje profundo y eficaz.

## Referencias bibliográficas

- Acaso, M., y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós.
- Arnheim, R. (1996). *El cine como arte*. Barcelona: Paidós.
- Bazin, A. (2014). *¿Qué es el cine?* Madrid: Rialp.
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Eisenstein, S. (2011). *Teoría y técnicas cinematográficas*. Madrid: Rialp.
- Fontcuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes. Notas sobre la postfotografía*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Pérez Millán, J. A. (2014). *Cine, enseñanza y enseñanza del cine*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rodari, G. (2006). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Editorial Planeta.



## **Ecologías del aprendizaje para la promoción de la igualdad de género a través del Teatro Aplicado a la Educación: un estudio de caso en FP**

**PRADENA GARCÍA, YASNA PATRICIA**

**ANGUITA-MARTÍNEZ, ROCÍO**

**FERNÁNDEZ-RODRÍGUEZ, EDUARDO**

*Universidad de Valladolid (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Presentamos la investigación del proceso de una innovación educativa que utiliza la performance teatral en el contexto de los ciclos superiores de Formación Profesional y de la Educación Secundaria y que tiene como objetivo reconocer y visibilizar los micromachismos para promover la igualdad de género. El proceso de performance teatral lo realizan las y los estudiantes de dos grados superiores de FP y lo ofrecen al estudiantado de la ESO de ocho centros públicos en cinco sesiones realizadas en diferentes centros cívicos de la ciudad.

En este estudio indagamos acerca de los principales elementos que identifican dicha experiencia de teatro performativo como una ecología de aprendizaje capaz de generar laboratorios de innovación y empoderamiento, social y ciudadano desde un enfoque de género y perspectiva feminista.

En el ámbito educativo han sido ya descritas las relaciones del teatro con los procesos pedagógicos y su incorporación en las dinámicas curriculares, así como la creación de espacios y prácticas de aprendizaje basadas en la colaboración, la creación y la implicación social (Landy & Montgomery, 2012). De especial interés para este trabajo son las relaciones y oportunidades que ofrece la dramatización teatral para el ejercicio de prácticas dialógicas y de concienciación crítica (Villanueva Vargas, 2019). Partiendo de planteamientos influidos por la pedagogía freireana, el estudiantado reconoce y cuestiona sus propias situaciones de opresión y explora nuevos espacios para la justicia social a través de prácticas escénicas (Giambrone, 2016). Alguna de las características que debe tener una educación dialógica y crítica que incorpore estrategias de dramatización teatral serían (Munday, Anderson, Gibson & Martin, 2016): reconocimiento de los intereses y experiencias vitales del alumnado, promoción de las relaciones horizontales y no jerárquicas, empoderamiento para desarrollar su creatividad y la promoción del diálogo participativo.

Las experiencias educativas basadas en la incorporación del teatro como herramienta para la promoción de la igualdad de género (Sales Oliveira, Monteiro & Ferreira, 2019) y el desarrollo de pedagogías de corte feminista (Crabtree, Sapp, & Licon, 2009) han trabajado sobre un conocimiento corporalizado, localmente situado y distribuido culturalmente.

## Metodología

El estudio realizado parte de una investigación basada en un estudio de casos (Simons, 2009) que pretende describir la innovación educativa implementada en un IES, específicamente en los Ciclos Formativos de Grado Superior de Formación Profesional de Técnico Superior de Animación Sociocultural y Turística (AST) y de Promoción de la Igualdad de Género (PIG) y de la intervención de alumnado de la ESO de ocho centros públicos que asiste como público a la obra teatral.

En este estudio se utilizaron métodos, procedimientos y técnicas etnográficas (observación, entrevistas, análisis de documentos) cuyo objetivo era la búsqueda de una descripción densa del escenario seleccionado, garantizando la profundidad en el análisis de los datos cualitativos y lograr la validez y credibilidad en nuestras proposiciones teóricas generadas.

El análisis de los datos estuvo guiado por la propuesta de Besselink (2013) de las diferentes ecologías educativas como coreografías del aprendizaje. Esta propuesta nos ofrece diversas categorías analíticas útiles para estudiar los diferentes aprendizajes y sus procesos, tales como la transferencia, la reflexión, el experimento y la búsqueda que se producen en el contexto educativo.

## Resultados y conclusiones

El proceso educativo investigado constituye en proceso de innovación educativa que, por una parte, promueve la formación crítica y la ciudadanía entre el alumnado de dos grados superiores de FP, ya que logra romper el currículum formal de las asignaturas uniendo tres grupos y dos grados de FP en una experiencia educativa conjunta. Igualmente, favorece la realización de un aprendizaje práctico, experiencial y colaborativo porque el alumnado parte de sus propias experiencias, en un proceso de reconstrucción crítica en el aula y usa la creatividad artística para expresar los contenidos trabajados sobre la igualdad de género y los micromachismos. Además, la articulación con diversas organizaciones socioculturales potencian un aprendizaje activo y la implicación ciudadana. Por todo ello, podemos afirmar que la experiencia mantiene un fuerte compromiso con el proceso de aprendizaje del alumnado y su motivación en clases.

Por otra parte, en lo referido al alumnado y docentes de la ESO que acuden como espectadores a la performance teatral podemos decir que la experiencia promueve un papel activo, pudiendo el estudiantado introducir nuevos contenidos e intervenir la obra de teatro que han visto. Asimismo, para los y las docentes, esta experiencia se convierte en un referente didáctico e integral.

## Referencias bibliográficas

- Besselink, T. (2013). Learning choreography. In J. Moravec (Ed.), *Knowmad Society* (pp. 89-128). Minneapolis: Education Futures.
- Crabtree, R. D., Sapp, D. A., & Licona, A. C. (Eds.). (2009). *Feminist pedagogy: Looking back to move forward*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Giambrone, A. (2016). *Dramatic Encounters: Drama pedagogy and conflict in social justice teaching* [PhD Dissertation]. University of Toronto. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1807/72998>
- Landy, R. J., & Montgomery, D. T. (2012). *Theatre for change: education, social action and therapy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Munday, C., Anderson, M., Gibson, R., & Martin, A. J. (2016). Drama in schools. Agency, community and the classroom. In M. Finneran & K. Freebody (Eds.), *Drama and social justice: Theory, research and practice in International contexts* (pp. 75-88). London; New York: Routledge.
- Sales Oliveira, C., Monteiro, A. A., & Ferreira, S. P. (2019). Gender consciousness through applied theatre. *Gender consciousness through applied theatre, 1*, 77-92. doi: 10.3384/rela.2000-7426.OJS352
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Villanueva Vargas, MC. (2019). *Opening spaces for Critical Pedagogy through Drama in Education in the Chilean classroom, Trinity College Dublin. School of Education*. Recuperado de <http://www.tara.tcd.ie/handle/2262/86151>



# El aprendizaje de la estadística entre docentes en formación y estudiantes de Secundaria: el vídeo como puente de aprendizaje

ARTEAGA-MARTÍNEZ, BLANCA

TOLMOS RODRÍGUEZ-PIÑERO, PIEDAD

*Universidad Rey Juan Carlos (España)*

## Contextualización

La sociedad actual constituye un entorno donde la proliferación de los datos, unida a un acceso temprano y sencillo a la tecnología, ha hecho que la situación de aprendizaje de los contenidos estadísticos haya tomado especial importancia, siendo la alfabetización estadística una clave para la empleabilidad que debe comenzar en la escuela, facilitando un trabajo comprensivo en la información estadística ubicua (Mittag, 2010).

La capacidad de comprender y aplicar los contenidos de estadística requiere de un razonamiento adecuado en muchos de los ámbitos de la vida diaria, y debe ser la escuela la que facilite la alfabetización estadística de los estudiantes a través del desarrollo de sus propios proyectos de investigación (Abel & Poling, 2015).

En los currículos actuales en España el bloque de estadística se denomina “estadística y probabilidad”, donde podemos ver que se centran en el conocimiento de procedimientos y aportan poco para el verdadero razonamiento estadístico (Van Dijke-Droogers, Drijvers, & Tolboom, 2017).

Para adaptar este currículo a las necesidades reales de la sociedad es necesario que los profesores de matemáticas tengan suficientes conocimientos de razonamiento estadístico, acompañados por la capacidad de transmitirlos a los estudiantes (Karatoprak, Akar, & Börkan, 2015).

Por un lado, la universidad ha de formar buenos docentes, mientras que por otro la escuela puede mostrarnos la realidad educativa donde los docentes en formación van a enfrentarse. Esta investigación surge de esa colaboración, financiada con un proyecto de innovación, entre estudiantes del Máster en Formación del profesorado y estudiantes de Educación Secundaria, aunando ambos escenarios como un modelo de aprendizaje colaborativo.

## Descripción de la experiencia

El estudio se centra en dar respuesta a una pregunta: ¿puede mejorar el razonamiento estadístico de los estudiantes de Secundaria desde un contexto motivador, sustentado en representaciones visuales y materiales manipulativos?

Los participantes en la investigación fue un grupo de estudiantes universitarios del máster de formación del profesorado en la especialidad de matemáticas (n=13), y los estudiantes de seis grupos (n=113) del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria (entre 12 y 14 años) de un centro concertado en la Comunidad de Madrid.

El objetivo fue situar a los futuros docentes desde una perspectiva crítica y reflexiva sobre los contenidos estadísticos que deben trabajarse en la etapa, prestando especial atención a las representaciones propias que podrían utilizarse para mostrar el análisis de los datos. El proyecto se sitúa en un entorno donde el contexto de las actividades tuvo un condicionante como fue la temática, vinculada a un proyecto existente durante todo el curso escolar en el centro educativo basado en la trama de la Guerra de las Galaxias. Así, fue necesario considerar el diseño cuidadoso de las actividades dado que “presentación y contexto pueden crear tanto obstáculos como apoyos en el desarrollo del razonamiento estadístico de los estudiantes” (English, 2013, p. 71).

El diseño del programa de intervención se sustenta en la estructura de actividades del aula, las herramientas informáticas utilizadas y el discurso en el aula.

Los estudiantes del Máster han tenido un papel activo en la selección y adaptación de los contenidos de currículo oficial del bloque centrado en la estadística, en la elaboración de los materiales de manera cooperativa y en el diseño de los escenarios educativos, utilizando de modo combinado la tecnología para elaborar los vídeos y el diseño de actividades que implicase el uso de material manipulativo. Una de las premisas a la hora de diseñar las actividades, fue que en la implementación en el aula de secundaria se promoviese un discurso donde los estudiantes aprendiesen a preguntarse a la vez que responden a las preguntas de los demás, defendiendo sus respuestas y argumentos.

Se elaboraron vídeos y materiales centrados en contenidos de estadística descriptiva, que se acompañaron de una descripción detallada de implementación, lo que facilitó a los docentes de Secundaria su uso en el aula.

## Conclusiones

Para la evaluación de los estudiantes de Secundaria se utilizó una prueba de contenido específico. Para la evaluación de los estudiantes del Máster se utilizó, la calificación asignada por los estudiantes de Secundaria, así como la valoración cualitativa de los docentes.

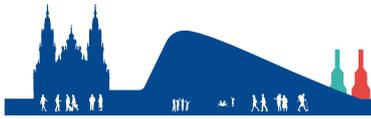
Todo ello en un entorno que ha facilitado el aprendizaje de ambos espacios educativos, cercanía a la práctica, aprendizaje conjunto, materiales colectivos y una evaluación globalizada.

Las calificaciones de los estudiantes de Secundaria han mejorado ( $r = .514$ ;  $\alpha = .00$ ). Aparecen diferencias significativas en la calificación final por curso, no es así en la inicial, lo que puede justificarse desde la distinta forma de implementación de un material que no ha sido construido por el docente que lo utiliza en el aula.

Como aspectos destacables, la buena valoración que los estudiantes de Secundaria dan al uso de materiales manipulativos.

## Referencias bibliográficas

- Abel, T., & Poling, L. (2015). Hold my calls: an activity for introducing the statistical process. *Teaching Statistics*, 37(3), 96-103.
- English, L. D. (2013). Reconceptualizing Statistical Learning in the Early Years. En L. English & J. Mulligan (Eds.), *Reconceptualizing Early Mathematics Learning. Advances in Mathematics Education* (pp. 67-82). Dordrecht: Springer.
- Karatoprak, R., Akar, G. K., & Bengü Börkan, B. (2015). Prospective Elementary and Secondary School Mathematics Teachers' Statistical Reasoning. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(2), 107-124.
- Mittag, H. J. (Julio, 2010). Promoting statistical literacy: A European pilot project to bring official statistics into university and secondary school classrooms. En C. Reading (Ed.), *Data and context in statistics education: Towards an evidence-based society*. Proceedings of the Eighth International Conference on Teaching Statistics, Ljubljana, Slovenia.
- Van Dijke-Droogers, M., Drijvers, P., & Tolboom, J. (Febrero, 2017). *Enhancing statistical literacy*.



## **El itinerario de la construcción de mundos y existencias mejores. Una experiencia de Aprendizaje-Servicio con estudiantes de Educación Social de la Universidad de Córdoba**

**GIL DEL PINO, CARMEN**

**TORRES DÍAZ, M.<sup>ª</sup> LUISA**

*Universidad de Córdoba (España)*

**COPÉ GIL, MARÍA**

*IES Pay Arias (España)*

### **Contextualización**

La Universidad es el aparato de expansión intelectual y ética más poderoso que tiene nuestra sociedad. Su deber primordial es extender el título de mayor prestigio que existe, que es el título humano. Habiéndose generalizado ya las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria entre la población, esta solo puede avanzar ya por su extremo superior. Así, todo trabajo que lleve impreso el sello de la institución universitaria ha de contribuir necesariamente a la construcción de mundos y existencias mejores.

La comunicación que presentamos describe una experiencia de *Aprendizaje-Servicio* llevada a cabo en el primer cuatrimestre del curso 2019-2020 en la asignatura *Historia de la Educación Contemporánea y Social*, de primer curso del Grado Educación Social, durante el primer cuatrimestre del curso 2019/2020. Se trata de una experiencia que se inserta dentro de la pedagogía crítica, que es aquella que busca un mundo más justo a través de la formación de personas responsables y comprometidas, y que se adhiere al compromiso y responsabilidad social que tiene la Universidad (Santos Rego, Sotelino Losada, y Lorenzo Moledo, 2015).

Dado que entre nuestras vetustas aspiraciones se halla una tan elemental como que todas las personas, absolutamente todas, conquisten su humanidad, extendimos a nuestros alumnos la invitación de aplicar una mirada apelativa –que llame, que pregunte, que golpee– e implicativa –que comprometa– sobre un contexto deprimido social y educativamente y de plantear y llevar a cabo acciones en base a los modelos que presenta la Historia, que para nosotros no es una galería iconográfica de personajes ilustres ni una retahíla de acontecimientos vagos y añejos para recordar sino la ciencia que permite ver con claridad los largos hilos que forman el tejido social presente y venidero. Es la ciencia que empuja hacia adelante. Nuestra principal pretensión era convertir nuestra asignatura en un laboratorio de innovación educativa y en un semillero de transformación personal y social que funcione bajo los principios de tarea colectiva, compromiso y crítica.

Reunidos en asamblea, los estudiantes decidieron por unanimidad que el objeto de su estudio/intervención fuese el Sáhara Occidental.

## Descripción de la experiencia

La experiencia que estamos presentando ha sido llevada a cabo por sesenta y cinco alumnos y se ha desarrollado en las siguientes cinco fases: a) constitución de los grupos; b) diseño de un proyecto colectivo; c) exposición en clase; d) prestación del servicio; y evaluación.

En la fase de constitución de los grupos, se llevaron a cabo todas las tareas que tenían que ver con los aspectos organizativos preliminares: formación de equipos de trabajo en base a unos criterios dados y designación de un nombre para cada uno de ellos, definición y reparto de roles y responsabilidades, elaboración de normas de funcionamiento, etcétera.

Una vez esto se pasó al diseño del proyecto de acuerdo con el siguiente guion:

- Nombre
- Descripción del contexto
- Análisis de necesidades
- Fundamentación teórica e histórica
- Finalidades socioeducativas
- Tipo de servicio
- Destinatarios del servicio
- Duración prevista
- Actividades: Descripción
- Asignación de roles y responsabilidades
- Recursos
- Difusión
- Evaluación

Realizados los distintos diseños, estos fueron presentados en clase y sometidos a la consideración del gran grupo. Seguidamente, y una vez incorporadas, en su caso, las propuestas de mejora hechas por los compañeros y por la profesora, los grupos pasaron a realizar sus respectivas intervenciones con los destinatarios y en los contextos previstos. Como ejemplos destacamos la construcción (y destrucción) del Muro de la Vergüenza, la elaboración de artículos sobre la situación del Sáhara Occidental y su envío a los medios de comunicación locales, la recogida de material escolar, el apoyo a la *Asociación Cordobesa de Amistad con los Niños y Niñas Saharauis* (ACANSA), la elaboración y difusión de carteles y trípticos o la propuesta al Ayuntamiento de Córdoba para que gestione la declaración y celebración del *Día del Sáhara Occidental*.

Por lo que atañe a la evaluación, hemos de decir que esta ha sido formativa y continua. Cada grupo elaboró un diario colectivo sobre el proyecto, realizó semanalmente grabaciones de audio y fotografías sobre los procesos de trabajo y editó un vídeo sobre la intervención. Finalmente, cada estudiante cumplimentó un cuestionario del que exponemos un detalle:

- ¿El proyecto ha favorecido el aprendizaje cooperativo?
- ¿Se han aprovechado las potencialidades educativas de las TIC?
- ¿Se ha desarrollado un aprendizaje más activo y participativo?
- ¿La experiencia ha contribuido a una mayor comprensión de los contenidos de la asignatura?

## Conclusiones

Si, como afirma Giroux (2018, p. 318), el desafío fundamental al que se enfrentan los profesores de hoy es ofrecer a sus alumnos los conocimientos y habilidades necesarios para que “luchen contra las injusticias profundamente enraizadas en una sociedad y en un mundo basado en desigualdades sistémicas, económicas, raciales y de género”, esta experiencia de Aprendizaje-Servicio es nuestra pequeña cuota a la formación de unos educadores sociales críticos y comprometidos con la transformación social.

Los resultados del proyecto han sido muy buenos. Este ha incidido sobre los estudiantes a dos niveles, uno funcional y otro actitudinal. Así, hemos apreciado avances en el ámbito de los procedimientos empleados, en los

conocimientos adquiridos y en el perfeccionamiento de la capacidad de juicio. Pero, además, nuestros alumnos han perfeccionado sus disposiciones morales y su vertiente motivacional y de relación.

Concretamente han desarrollado valores como la convivencia, el pluralismo, el respeto al otro, la empatía, el compromiso, la creencia en las posibilidades de las personas, la democracia, la *concientización* y el trabajo colaborativo.

## Referencias bibliográficas

- Giroux, H. (2018). Manifiesto por una pedagogía crítica: pedagogías críticas para el siglo XXI. En R. Aparici, C. Escaño, y D. García Marín, *La otra educación* (pp. 307-321). Madrid: UNED.
- Ossenbach Sauter, G. (Coord.). (2011). *Corrientes e Instituciones Educativas Contemporáneas*. Madrid: UNED.
- Santos Rego, M. A., Sotelino Losada, A., y Lorenzo Moledo, M. (2015). *Aprendizaje-Servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Velloso, A. y Vinagrero, J. A. (2016). *Educación en Palestina, Iraq, Sáhara occidental, Guinea Ecuatorial y para refugiados*. Madrid: UNED.



## **Las actitudes de los estudiantes del máster del profesorado de secundaria de la Universidad Católica de Valencia ante rasgos de excelencia técnicos**

**MULA BALLESTER, NATALIA**

*Universitat de València (España)*

**BALLESTER PONT, LUCÍA**

**MULA BENAVENT, JOSÉ MANUEL**

*Universidad Católica de Valencia (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

En el constante balanceo técnico-ético entre los que se fluctúa en la búsqueda de los rasgos requeridos en el profesorado para avanzar hacia el cambio educativo, observamos el impulso que últimamente ha tomado los relacionados con el saber ser y el saber estar.

Estando de acuerdo con su gran relevancia, no obstante, nos planteamos cuáles son las creencias entre los futuros profesores de Educación Secundaria sobre las características base de la formación técnica para el ejercicio de la profesión docente, que cimientan la posibilidad de dicho cambio educativo y, por ende, permitan la viabilidad, de hecho, del avance hacia la innovación y la excelencia.

Es por ello que se sustraen en esta comunicación los resultados obtenidos en una investigación más amplia realizada con estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad Católica de Valencia, que abarca todos los rasgos de excelencia reclamados socialmente al profesorado. Las bases técnicas demandadas hacen referencia a:

1. el conocimiento sólido y actualizado de las disciplinas que imparta;
2. el dominio de estrategias metodológico-didácticas que promuevan el aprendizaje;
3. el criterio de modos de organización y secuenciación de los contenidos propios de su área, atendiendo al momento evolutivo del alumnado;
4. la técnica de una expresión oral inteligible que facilite la comprensión del alumnado en sus explicaciones.

### **Metodología**

Para realizar este estudio se parte del cuestionario escala AC-EPD (Actitudes de Excelencia Profesional Docente), que analiza a través de 40 ítems las actitudes ante 24 rasgos de excelencia docente. Dicho cuestionario está construido desde la Teoría de la Acción Razonada/Planificada de Fishbein y Ajzen (1980) siguiendo el modelo tipo Likert, con cinco opciones de respuesta, que van desde “muy en desacuerdo” hasta “muy de acuerdo”.

Los rasgos que se presentan son los referidos al ámbito técnico representado por las 4 cualidades mencionadas anteriormente. El instrumento de medida está constituido por los 5 ítems que facilitan la obtención de los datos.

La muestra queda constituida por un total de 350 estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.

En los datos que se analizan se ofrece los resultados en función de las variables sexo y edad. En cuanto a la participación en función del sexo, el 54,30% son hombres y el 44,90% mujeres. Respecto a la edad el 76,90% tienen menos de 30 años y el 18,30% tienen 30 o más años.

## Resultados y conclusiones

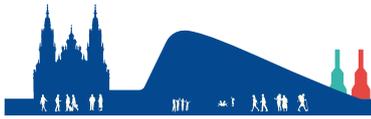
De los datos obtenidos se deriva que los estudiantes de Máster de Formación del Profesorado de Secundaria de la Universidad Católica de Valencia valoran el conocimiento de estrategias metodológicas por parte del profesorado, aunque siguen convencidos que la propuesta que ofrecen los libros de texto tiene un valor primordial. Dan, no obstante, primacía a la planificación de la materia a impartir según el criterio del docente.

Existe confrontación en la creencia de poder desarrollar destrezas propias relacionadas con la claridad expositiva al igual que en la importancia del dominio de la materia a impartir por parte del profesional.

Concluimos que ciertas creencias vulgares requerirían ser convertidas en creencias científicas para poder avanzar hacia el cambio educativo.

## Referencias bibliográficas

- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education, En G. Sykes & L. Darling-Hammond (Eds.), *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice* (pp. 3-22). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Buchmann, M. (1984). The Priority of Knowledge and Understanding in Teaching. En L. Katz & J. Raths (Eds.), *Advances in teacher education* (pp. 29-50). Norwood: Ablex.
- Enkvist, I. (2016). *El complejo oficio del profesor*. España: Fineo.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1980). *Understanding attitude and predicting social behaviour*. Nueva York: Prentice Hall.
- Gauthier, C. (2006). La política sobre formación inicial de docentes en Québec. *Revista de educación*, 340, 165-185.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Martín, E., Manso, J., Pérez, E., & Álvarez, N. (2010). *La formación y el desarrollo profesional de los docentes*. Madrid: FUHEM.
- Pérez-Díaz, V., & Rodríguez, J. C. (2009). *La experiencia de los docentes vista por ellos mismos. Una encuesta a profesores de enseñanza secundaria de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Fundación Instituto de Empresa.



# **Apostar por la innovación en las metodologías de enseñanza necesita de un cambio paradigmático en Ecuador: desde la concepción del docente hacia el aprendizaje del estudiante**

**GUAMÁN, BERTHA**  
**SÁNCHEZ, PURIFICACIÓN**  
**CALATAYUD, AMPARO**

*Universitat de València (España)*

## **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

La finalidad principal de nuestra investigación es identificar las metodologías de enseñanza empleadas por los docentes del nivel de Bachillerato de Ecuador para establecer criterios que permitan contribuir al cambio paradigmático desde la concepción del docente hacia el aprendizaje del estudiante (Gargallo et al., 2014). Teniendo en cuenta que la enseñanza y el aprendizaje se direccionan, en la actualidad, hacia modelos que respondan a los paradigmas en vanguardia que la sociedad del siglo XXI demanda, se pretende que desde las aulas se prepare a los estudiantes para un aprendizaje para toda la vida y una enseñanza que se pueda adaptar a los diversos contextos educativos, culturales y curriculares, estilos de enseñanza y aprendizaje y culturas organizacionales, entre otros.

Una de las finalidades de la Constitución de la República del Ecuador (2008, art. 28) y la LOEI (2011, art. 2)<sup>1</sup> es garantizar a nivel nacional y en todo el proceso educativo una educación de calidad y calidez, pertinente, adecuada, incluyente y actualizada mediante el desarrollo de un pensamiento analítico, crítico y autónomo para construir una sociedad justa, equitativa y libre. Por ello, han situado al estudiante como el actor principal y protagonista de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la participación e involucramiento en actividades abordables desde diferentes perspectivas y realidades sociales.

En coherencia con estos planteamientos, se pretende en Ecuador ir más allá del solo reciclaje de la información y que el estudiante construya conceptos a partir de su propio razonamiento (Gargallo, Suárez, Garfella & Fernández, 2011 y Gargallo et al., 2014). Para ello, se proponen metodologías de enseñanza como: Estudio de Casos, Expositiva, Aprendizaje Basado en Problemas, Proyectos, Cooperativo y *Flipped Classroom*, donde el docente propiciará en el estudiante de bachillerato mediante estas metodologías una enseñanza más crítica para un aprendizaje más autónomo (Renés, 2018).

Es preciso señalar que el bachillerato es una etapa esencial en la educación ecuatoriana por ser el culmen de los 13 años de estudios obligatorios y donde el currículo nacional obligatorio mediante el perfil de salida del bachiller operativiza sus fines (LOEI, 2011). Por tanto, llegar a analizarlo mediante las metodologías de enseñanza que el

<sup>1</sup> Leyes que rigen la educación primaria, secundaria y bachillerato en el contexto ecuatoriano.

docente utiliza en el aula nos permitirá vislumbrar las prácticas más eficientes para llevar un aprendizaje de calidad en las aulas desde este nivel educativo.

## Metodología

Para la consecución del objetivo que nos hemos planteado, es preciso señalar que nuestra investigación consta de dos grandes apartados. Por un lado, se ha llevado a cabo un proceso de revisión bibliográfica, en la cual, hemos realizado una recopilación y análisis de la información encontrada en las siguientes fuentes y bases de datos académicos en inglés y castellano, principalmente: Google Académico, Dialnet, SciELO – Scientific Electronic Library Online, Scopus, Journal Citation Report, TESEO: Base de Datos de Tesis Doctorales y Web of Science. Como palabras clave hemos tomado:

- metodologías de enseñanza, *teaching methodologies*
- métodos de enseñanza, *teaching methods*
- enseñanza centrada en el aprendizaje del estudiante, *student-centred teaching*
- enseñanza centrada en el docente, *teacher-centred learning*
- metodologías innovadoras, *innovative teaching methods*

Por otro lado, los resultados obtenidos a partir de la búsqueda de documentación publicada en los últimos siete años –tanto en revistas, tesis, ponencias y congresos de educación– y la revisión de los mismos, nos han permitido disponer de información a partir de la cual podemos planificar y llevar a cabo el estudio empírico. Así pues, se seguirá un procedimiento de diseño y validación de un instrumento para evaluar las metodologías de enseñanza y aprendizaje que se utilizan en el bachiller en Ecuador. Las fases en que se desarrollará seguirán un proceso de validación lógica –estudio de adaptación a partir del trabajo de un equipo de jueces expertos– y un proceso de validación empírica –estudio piloto más estudio final–.

De este modo, se realizará tanto una validación teórica del constructo a evaluar como una validación de la definición operativa del instrumento –establecimiento de dimensiones y diseño de ítems–. Finalmente se diseñarán dos cuestionarios, uno dirigido a docentes y otro dirigido a estudiantes.

## Conclusiones

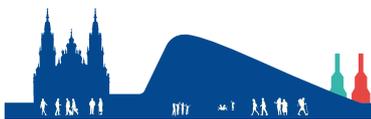
A partir de los resultados obtenidos con la aplicación al profesorado y al alumnado de bachiller de Ecuador se elaborarán diversos informes que irán dirigidos a las distintas audiencias implicadas. Entre ellas, se facilitarán los resultados atendiendo a los diferentes distritos zonales de educación y las instituciones educativas interesadas en conocer la realidad educativa y realizar un cambio paradigmático respecto a las metodologías de enseñanza. En este sentido, se trata de presentar evidencias que permitan tomar decisiones y realizar cambios como estrategias de mejora educativa y social en el bachillerato ecuatoriano.

Por último, señalar que partimos de una concepción desde la que consideramos oportuno potenciar desde las aulas de este nivel educativo una enseñanza orientada al aprendizaje del estudiante, ya que esto permitirá que se desarrollen procesos y prácticas más eficientes para lograr un aprendizaje más autónomo mediante una enseñanza más crítica. En consecuencia, se logrará alcanzar las finalidades educativas propuestas desde la Constitución y la LOEI: una enseñanza inclusiva e intercultural; una enseñanza pertinente y actualizada; en definitiva, una enseñanza que le lleve al estudiante a estar dispuesto a aprender, seguir aprendiendo y aprender haciendo durante toda la vida.

## Referencias bibliográficas

Constitución de la República del Ecuador. Publicada en *Registro Oficial* No. 449, del 20 de octubre de 2008. Ecuador.

- Gargallo, B., Morera, I., Iborra, S., Climent, M. J., Navalón, S., & García, E. (2014). Metodología centrada en el aprendizaje. Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista española de pedagogía*, 259, 415-435.
- Gargallo, B., Suárez, J., Garfella, P., & Fernández, A. (2011). El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. *Estudios sobre educación*, 21, 9-40.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. Publicada en *Registro Oficial* No. 417, del 31 de marzo de 2011. Ecuador.
- Renés, P. (2018). Planteamiento de los estilos de enseñanza desde un enfoque cognitivo-constructivista. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 47-67.



## **Aulas que relatan su vida: promoviendo la participación desde la indagación narrativa visual**

**FERNÁNDEZ-DÍAZ, ELIA**  
**RODRÍGUEZ-HOYOS, CARLOS**  
**CALVO SALVADOR, ADELINA**

*Universidade de Cantabria (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

En este trabajo presentamos los avances de una investigación-acción participativa en curso dirigida a analizar el uso de la indagación narrativa visual en la formación permanente del profesorado con el propósito de potenciar la colaboración entre diversos agentes y contribuir a repensar las actuaciones que comprometen a la Universidad en la transformación educativa y social (Fernández, Leite, y Márquez, 2019; Giroux, 2016).

El uso de la narrativa visual en la formación permanente del profesorado constituye una herramienta para potenciar la transformación de la cultura participativa en las escuelas, así como para documentar y comprender las experiencias de innovación y desarrollo profesional (Hernández, 2018). En este ámbito de trabajo, se viene reivindicando la necesidad de promover contextos formativos que huyan de la reproducción de esquemas externamente prefijados con el objeto de propiciar el establecimiento de vínculos y la toma de decisiones a partir del reconocimiento de las singulares identidades y necesidades diferenciadas de los participantes (Cook, 2015; Townsend y Thomson, 2015). De esta forma, se logra erigir al profesorado en verdadero protagonista del proceso de transformación a lo largo de un recorrido en el que las diferentes visiones confluyen mediatizando el devenir indagatorio y contribuyen a complejizar la situación de aprendizaje en torno a la mejora, posibilitando la incorporación de lo emergente (Atkinson, 2008).

Teniendo en cuenta el marco descrito, nos propusimos generar un contexto de trabajo en colaboración con las asesoras del Centro del Profesorado (CEP) para poder reconstruir conjuntamente la práctica y acompañar el deseo de transformarla. Las acciones diseñadas en este escenario de colaboración estuvieron dirigidas a utilizar diferentes narrativas para fomentar el establecimiento de vínculos entre los participantes y promover la indagación sobre lo cotidianamente invisible, problematizando y recreando nuestras experiencias en las aulas (Ritcher, 2003). Paralelamente, fuimos acometiendo la reflexión en torno a las estrategias promovidas para potenciar el desarrollo profesional de los participantes, analizando nuestros hallazgos y dificultades. A continuación, destacamos las cuestiones que han guiado el proceso de indagación:

¿Cómo podemos consolidar un contexto de trabajo para documentar la práctica utilizando diferentes lenguajes y formatos, acogiendo polifónicamente las singulares visiones y generando un saber relacional y vivencial?

¿Qué estrategias potencian u obstaculizan el establecimiento de relaciones horizontales entre los participantes y el meta-relato en torno a la propia mejora del proceso formativo y del desarrollo profesional? ¿Qué papel desempeña la indagación narrativa visual en la reconstrucción de las experiencias de innovación?

## Metodología

Participamos en esta investigación un grupo mixto de profesionales conformado por maestros de diferentes escuelas, asesores del CEP de Cantabria y profesorado y alumnado de la Universidad de Cantabria. En este marco de trabajo, llevamos a cabo un proceso formativo centrado en producir y analizar diferentes narrativas para poder recrear nuestras inquietudes e incidentes críticos en torno a la enseñanza, impulsando la democratización del conocimiento y la visibilización de voces fuera del contexto académico.

En cuanto a las técnicas de recogida y producción de datos, junto al uso de diarios de campo, grupos de discusión y procedimientos de documentación, destacan otras técnicas específicas para generar relatos visuales, tales como los microrrelatos visuales, las derivas cartográficas o los diálogos estimulados por material audiovisual (Nind y Lewthwaite, 2017).

En lo que respecta al análisis de la información, se lleva a cabo un proceso de reflexión en torno a las dimensiones que surgen durante la acción formativa, tratando de dar respuesta a las cuestiones que han guiado el proceso de indagación e integrando los dilemas que han ido emergiendo a propósito de la deconstrucción narrativa visual.

## Resultados y conclusiones

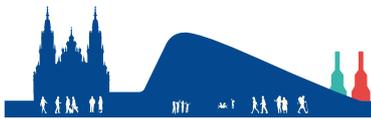
Los avances nos han permitido identificar los hallazgos y limitaciones del proceso, así como sus repercusiones en el desarrollo profesional de los participantes. Fundamentalmente, hemos conseguido generar un contexto de trabajo para documentar la práctica utilizando diferentes lenguajes y formatos, posibilitando un cruce de caminos entre docentes con distintas trayectorias, desmitificando los impedimentos para la transformación, liberándonos de las ataduras propias de otros esquemas formativos convencionales, para favorecer una convergencia participativa, compartir nuestras versiones sobre el proceso de aprendizaje y resignificar las diferentes experiencias formativas.

Asimismo, se ha favorecido el encuentro entre las distintas etapas educativas y la relación horizontal entre los participantes, posibilitado el intercambio de experiencias y el seguimiento de la acción formativa, a partir de las dificultades y los dilemas inherentes a la reconstrucción de las vivencias en las aulas, relatando a través de diversas técnicas las inquietudes e incidentes críticos que nos permiten difractar, recorriendo las hendiduras para crecer formativamente.

Finalmente, se han utilizado técnicas para favorecer una metodología participativa innovadora, con el objeto de incorporar distintos lenguajes que potencien una participación real de los miembros implicados en el proceso de investigación detectando las dificultades y posibilidades para continuar investigando.

## Referencias bibliográficas

- Atkinson, D. (2008). Pedagogy against the state. *The International Journal of Art and Design Education*, 27(3), 226-240.
- Cook, T. (2015). Harnessing the power and impact of creative disruption. *Educational Action Research*, 23(4), 461-464.
- Fernández Torres, P., Leite, A., y Márquez García, M. J. (2019). Narrativas disruptivas en la formación inicial del profesorado. *Transformar aprendiendo. Cabás*, 22, 61-72.
- Giroux, E. (2016). Higher Education and the Politics of Disruption. *Entramados: Educación y Sociedad*, 3, 15-26.
- Hernández, F. (2018). Encuentros que afectan y generan saber pedagógico entre docentes a través de cartografías visuales. *Revista Digital do LAV*, 11(2), 103-120.
- Nind, M., y Lewthwaite, S. (2017). Methods that teach: developing pedagogic research methods, developing pedagogy. *International Journal of Research and Method in Education*, 41, 398-410.
- Ritcher, A. (2003). La narrativa como texto experiencial: incluirse en el texto. En A. Lieberman y L. Miller (Coord.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 193-208). Barcelona: Octaedro.
- Townsend, A., y Thomson, P. (2015). Bringing installation art to reconnaissance to share values and generate action. *Educational Action Research*, 23(1), 36-50.



## **Significados y representaciones de docentes de educación media sobre los jóvenes: andamios y diques para la innovación y el cambio educativo**

DE LA CRUZ FLORES, GABRIELA  
PAREDES DÁVILA, HILDA

*Universidad Nacional Autónoma de México (México)*

### **Descripción general de la/s preguntas de investigación y objetivos**

La indagación surge en el marco de un proyecto de investigación sobre regímenes académicos en educación media y formación docente para la innovación y la inclusión educativa. En el citado proyecto desde una perspectiva psicosocial, se asume que la actividad docente está mediada por las representaciones y significados que aquellos tengan sobre su labor y de los propios estudiantes/jóvenes destinatarios de su actividad. En palabras de Vergara (2016, p. 16), “los significados constituyen el eje central en la práctica docente debido a que estos orientan la labor de quienes la ejercen”. Por lo que el análisis y la reflexión de dichos significados y representaciones son relevantes, ya que además de configurarse como parte del sentido identitario de la profesión docente, pueden actuar como andamios o diques en los procesos formativos. En el campo de la investigación educativa, se ha identificado que la práctica docente juega un papel imprescindible en el enganche de los jóvenes con la educación pero también puede ser una de las principales causas por las que estos abandonan los estudios (Román, 2013; SEP, 2012); por ello, resulta relevante analizar las representaciones y significados de los docentes por el posible impacto en su labor y en los procesos de cambio e innovación.

Las preguntas guía del estudio fueron: ¿Cuáles son las representaciones de docentes sobre los estudiantes de educación media superior? ¿Qué atributos de dichas representaciones pueden promover la innovación y el cambio educativo? ¿Qué atributos de dichas representaciones pueden impedir la innovación y el cambio educativo?

Objetivos:

- a. Identificar las representaciones de docentes sobre los estudiantes de educación media superior.
- b. Analizar los atributos de las representaciones de docentes sobre los estudiantes de educación media superior y valorar cuáles pueden favorecer o impedir la innovación y el cambio educativo.

### **Metodología**

Se seleccionaron planteles de educación media de la Ciudad de México, correspondientes al bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México. Para la recolección de información se organizaron 16 grupos focales con docentes. En 8 grupos participaron docentes con una antigüedad menor o igual a 10 años y en el resto docentes con

una antigüedad mayor o igual a 15 años. En promedio en cada grupo focal participaron 8 docentes. La pregunta detonadora fue ¿Quiénes son los estudiantes del plantel X (se indicaba el plantel de referencia)?

Para realizar el análisis de la información, se realizó la transcripción de los grupos focales y se elaboraron categorías derivadas de los datos recabados. Para la validación de estas, se trianguló la información y se discutieron entre pares investigadores.

## Resultados y conclusiones

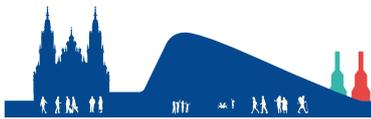
Del análisis se derivaron tres tipos de representaciones:

- a. Positivas: reconoce y destaca las potencialidades de los estudiantes incluyendo el manejo y uso de las TIC, así como el interés que muestran hacia su desarrollo aprovechando las oportunidades escolares.
- b. Contextuales: subraya la relevancia de los contextos en donde se desarrollan los estudiantes como factores que repercuten en su desempeño escolar.
- c. Negativas: se asume que los estudiantes no aprovechan los recursos escolares, destacando el uso de las TIC como principales distractores y no como las herramientas que permitan el aprovechamiento de la escuela.

Las representaciones de los docentes sobre los estudiantes pueden derivar en un trato desigual e inequitativo. En el caso particular de procesos de innovación docente el reconocimiento de dichos significados y representaciones son útiles por su posible impacto en la generación de cambios en la práctica docente. En este sentido, se esperaría que aquellos docentes con representaciones positivas sobre sus estudiantes sean más proclives al cambio en contraste con aquellos que asumen representaciones negativas; lo anterior da origen a nuevas preguntas e hipótesis de investigación.

## Referencias bibliográficas

- Contreras, D., y Lafferte, M. (2017). La dimensión subjetiva de los procesos de desescolarización. Debate actual sobre representaciones sociales e identidad en la relación entre los jóvenes y la escuela secundaria. En N. López, R. Opertti, y C. Vargas (Coord.), *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes. Notas para repensar la educación secundaria en América Latina* (pp. 41-61). París: UNESCO.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 2, 1-25.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59.
- Secretaría de Educación Pública, SEP. (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. México: Autor.
- Vergara, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Revista Cumbres*, 2(1), 73-99.
- Villa, L. (2014). La educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades. *Innovación Educativa*, 14(64), 33-46.
- Weiss, E. (Coord.). (2012). *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES.



## Percepciones de un inspector de educación sobre sus tareas y responsabilidades profesionales

**DOURAL GARCÍA, ANDREA CARME  
GONZÁLEZ SANMAMED, MERCEDES  
SANTOS CAAMAÑO, FRANCISCO JOSÉ**  
*Universidade da Coruña (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Los inspectores e inspectoras son figuras de referencia en la organización del sistema educativo, siendo su trabajo reconocido como fundamental para la mejora general de la calidad de la Educación (Decreto 99/2004). Sin embargo, a pesar de la cantidad de trabajos y documentación existente en torno a la Inspección [como, por ejemplo, *La inspección y supervisión de los centros educativos* (Vázquez-Cano, 2017) o *Historia de la inspección de primera enseñanza en España* (López del Castillo, 2013)] son escasas las investigaciones empíricas que describan los contextos en los que se desarrolla el trabajo de los inspectores o que expliquen el quehacer diario de los inspectores de educación. Cabe señalar la necesidad de este tipo de estudios, por cuanto nos ayudarían a desvelar un conocimiento más fundamentado de los elementos claves a tener en cuenta para el desarrollo de la función inspectora, a partir del cual se podrían realizar las oportunas correcciones o elaborar propuestas sobre la inspección escolar en función de las características de la realidad que se vive la comunidad educativa (Salgado, 2009).

En este contexto, la presente investigación intenta profundizar en el desarrollo de las funciones de los inspectores e inspectoras, enfocada a los objetivos siguientes:

- Identificar el perfil de un inspector/a profundizando en el desarrollo de sus funciones.
- Reflexionar sobre cómo un inspector puede mejorar el sistema educativo a partir de sus tareas y responsabilidades.

### Metodología

La metodología de esta investigación es de índole cualitativa, intentado comprender una situación social desde la perspectiva de los participantes, de ahí que se analicen realidades múltiples y que el investigador se integre y sumerja en esa situación o fenómeno a estudiar, asumiendo un papel social interactivo (Schumacher y McMillan, 2005; Flick, 2007). Se realizó un estudio de caso con un inspector en ejercicio de larga experiencia profesional.

El instrumento utilizado fue una entrevista de tipo semiestructurado que contenía 32 preguntas (McKernan, 1999). Además, se empleó una ficha donde se recogían los datos profesionales del participante. La entrevista se estructuró en los siguientes bloques:

- Experiencia personal en la labor de inspección.
- Formación como inspector y acceso al puesto
- Realidad de la inspección
- Funciones de la inspección
- Relación con la comunidad educativa
- Propuestas de mejora

La entrevista realizada fue posteriormente transcrita, codificada temáticamente y analizada mediante los procedimientos habituales en la investigación cualitativa (Creswell, 2003; Saldaña, 2015).

## Resultados y conclusiones

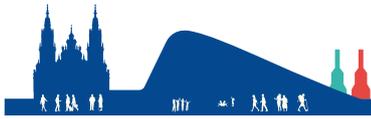
Resultado de los distintos agrupamientos temáticos, se distinguieron las siguientes categorías:

- Actividad (¿Qué hace un inspector?): En este apartado se recogen las aportaciones relativas a aspectos generales y cotidianos del puesto y el análisis de las funciones marcadas por la legislación: Supervisión, control y evaluación; Velar por el cumplimiento de la normativa; Realización de informes; Asesoramiento; Visitas a centros y Otro tipo de funciones.
- Interacciones (Relaciones con la comunidad educativa). Se analizó la relación con los directores/as de los centros, los docentes, estudiantes y familias, así como, otros agentes sociales (ayuntamiento o fiscalía de menores).
- Expectativas (¿Cómo sería un inspector ideal?): Donde se agrupan las reflexiones del propio inspector en acerca de algunos aspectos en los que se debería de hacer más énfasis para mejora la calidad educativa.

En síntesis, el inspector entrevistado describe su trabajo diario como muy variado debido a que la casuística de los aspectos que le conciernen es elevada, y valorando las tareas administrativas como prescindibles. Para él lo esencial es la supervisión del sistema educativo, la mejora continua y la defensa de los derechos del profesorado y alumnado. Por lo general, califica las relaciones con docentes, dirección, alumnado y familias como positiva.

## Referencias bibliográficas

- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches (2nd ed.)*. California: Sage.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa (2.ª edición)*. Madrid: Morata.
- López del Castillo, M. T. (2013). *Historia de la inspección de primera enseñanza en España*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- McKernan, J. (1996). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*. California: Sage.
- Salgado López, J. I. (2009). *Funcións da inspección aspectos curriculares e de desenvolvemento profesional na Comunidade Autónoma de Galiza* (tese doutoral). Universidade de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela.
- Schumacher, S., y McMillan, J. H. (2005). *Investigación educativa (5.ª edición)*. Madrid: Pearson.
- Vázquez-Cano, E. (Coord.). (2017). *La inspección y supervisión de los centros educativos*. Madrid: UNED.



## **Envejecimiento Activo y Los Programas Universitarios para Mayores: estudio sobre la percepción de los participantes**

**MURCIANO HUESO, ALICIA**  
**MARTÍN GARCÍA, ANTONIO VÍCTOR**  
**TORRIJOS FINCIAS, PATRICIA**

*Universidad de Salamanca (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

El envejecimiento demográfico en España es una realidad que va en aumento, suponiendo un desafío para toda la sociedad. Junto a él, converge el reto de la jubilación y su rol establecido. El concepto de activo no se asimila tan sólo a la actividad laboral, sino que hace referencia a un proceso de participación continua en las cuestiones sociales, económicas, políticas, culturales, espirituales y cívicas (Beaskoetxe, 2018). El objetivo de este trabajo reside en realizar y fundamentar un estudio sobre la percepción hacia los Programas Universitarios para Mayores (en adelante PUM) por parte de los usuarios. Para ello, se estudian las actitudes y las motivaciones que les llevan a asistir. Objetivos específicos:

- Conocer las actitudes que muestran los mayores de Castilla y León sobre los Programas Universitarios para Mayores (PUM).
- Conocer los motivos por los que los usuarios de los PUM acuden a los mismos.
- Acentuar la importancia de los PUM en la etapa de jubilación.

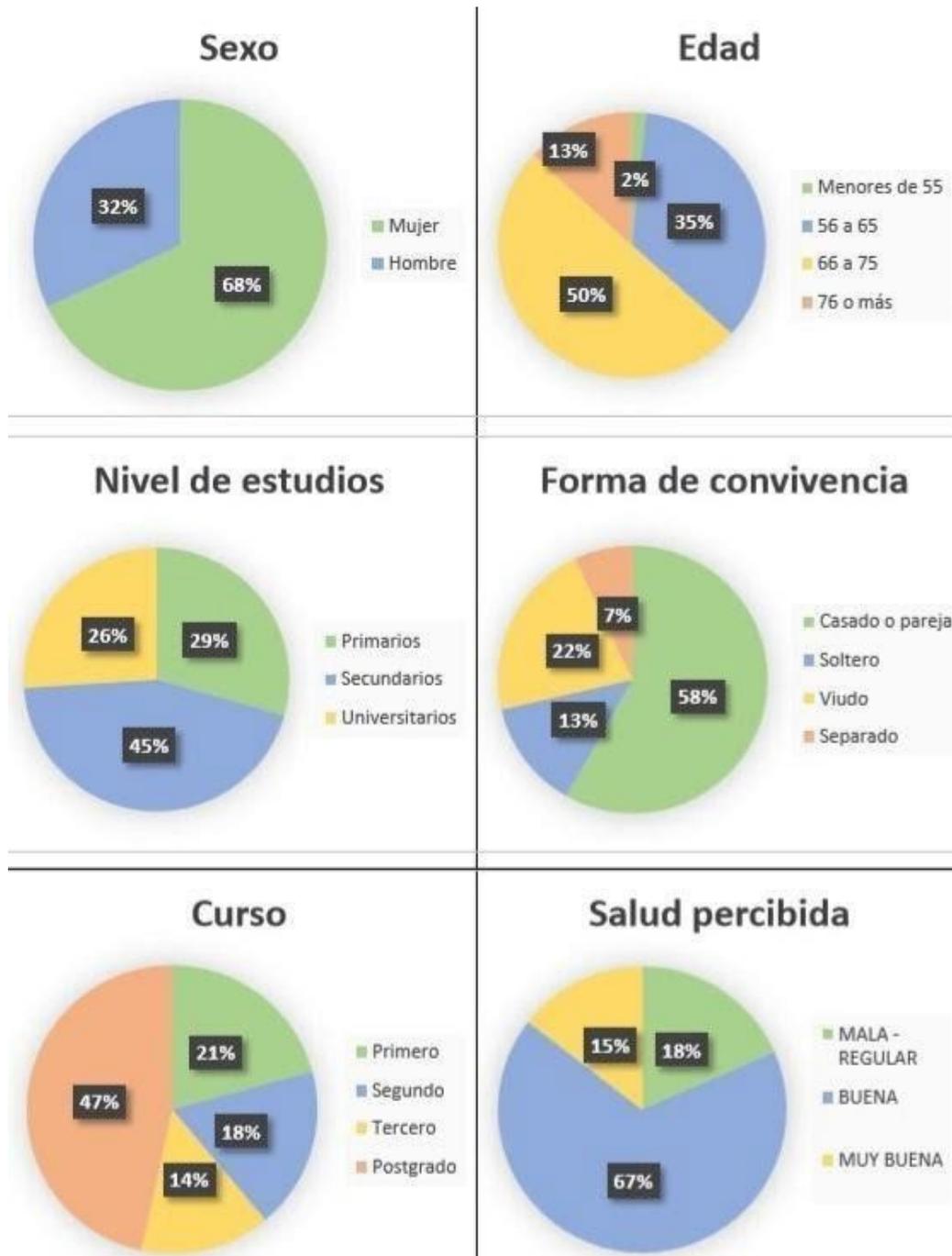
Comprender las actitudes y los motivos de las personas mayores jubiladas hacia los PUM es fundamental para el impulso de estos programas como una de las principales herramientas disponibles a la hora de colaborar con la promoción del envejecimiento activo. La relación positiva es clara, los estudiantes mayores prefieren realizar ejercicios sobre temas cotidianos que teóricos porque son más partidarios de la participación y la interacción con las personas (Lirio, Alonso y Herranz, 2010). Así, sentirse protagonistas en su proyecto de realización personal y social al aprender de forma activa y globalizada participando y debatiendo supone la clave para ello (Cuenca y De Juanas, 2011). Los PUM se adaptan a su momento vital apoyándose en el aprendizaje permanente a través de unos objetivos socio-educativos y aportándoles una comunidad en la que establecer lazos sociales e impulsar su participación, competencia social y productividad. Junto al establecimiento de unas metas, se puede abrir así la posibilidad de generar un reconocimiento que traspase el rol social establecido (Aparicio, 2014). Profundizar acerca de la percepción a los PUM permite conocer mejor las actitudes de las personas mayores jubiladas, imprescindible para impulsar más medidas que potencien su desarrollo personal en todos los sentidos para que se sientan activos e integrados.

## Metodología

Estudio de carácter cuantitativo a través de la técnica de encuesta.

### *Descripción de la muestra:*

1651 usuarios de los PUM de Castilla y León. 66.7% mujeres y 31.4% hombres; edad media de 68 años (M= 68.07, DT= 6.82); y la mayoría viven en pareja (55.1%), tienen estudios secundarios (42%) y nivel de salud percibido bueno (65.5%). El 44.5% se encuentran en el curso de Postgrado.



**Figura 1.** Variables sociodemográficas de los usuarios de los PUM de Castilla y León: Sexo, edad, nivel de estudios, forma de convivencia, curso y salud percibida. **Fuente:** Elaboración propia.

*Instrumento:*

Cuestionario *ad hoc* que aglutina las diferentes variables de estudio de respuesta con opción múltiple, organizadas en dos dimensiones. Por una parte, el perfil del estudiante a través de variables sociodemográficas; por otra parte, las actitudes hacia el programa mediante dos preguntas cerradas de opción múltiple.

**Tabla 1.** Actitudes hacia el PUM. **Fuente:** Elaboración propia.

Pregunta 1. ¿Por qué viene a la Universidad de la Experiencia?							
Motivación	Una necesidad	Una ilusión	Unas amistades	Algún deseo	Pasar el rato	Salir de casa	Una costumbre
Pregunta 2. ¿Las emociones que le despierta venir a la Universidad de la Experiencia son							
Tristeza	Sosiego	Admiración	Simpatía	Miedo	Preocupación		

## Resultados y conclusiones

A través del análisis de resultados se ha detectado cómo las personas mayores jubiladas tienen una actitud mayoritariamente favorable hacia los PUM. Existe una mayor proporción de sentimientos agradables, suponiendo así una fuente de satisfacción (Figura 1). Además, acuden a los PUM por una motivación mayor que simplemente entretenerse, su elección va determinada fundamentalmente por el sentimiento de ilusión generado (Figura 2).



**Figura 2.** Emociones relacionadas con la percepción de los usuarios hacia los PUM. **Fuente:** Elaboración propia.



**Figura 3.** Motivos de usuarios para acudir a los PUM. **Fuente:** Elaboración propia.

Conocer y comprender las actitudes de las personas mayores jubiladas hacia los PUM es fundamental para impulsar medidas que entiendan la etapa de jubilación como un momento de la vida lleno de posibilidades, permitiendo que la actividad se convierta en la base del desarrollo personal para atravesar la vejez con energía (Padilla-Góngora, López-Liria, Martínez-Martínez, Soro, y Pérez, 2012). Iniciativas como los PUM se apoyan en esas premisas y potencian un ocio creativo, crean acceso a la cultura y establecen medios de participación y relación en todas las esferas de la sociedad, implicándolos en su proceso salud-enfermedad para no depender tanto de instituciones como la sanidad pública (Pérez-Albéniz, Pascual, Navarro y Lucas-Molina, 2015).

## Referencias bibliográficas

- Aparicio, J. E. (2014). Educación permanente: los programas universitarios para mayores en España como respuesta a una nueva realidad social. *Revista de la educación superior*, 43(171), 117-138.
- Beaskoetxea, I. Z. (2018). Envejecimiento activo y participación política. *Aula abierta*, 47(1), 21-28.
- Cuenca, E., y De Juanas, A. (2011). Experiencia de aprendizaje cooperativo en un contexto virtual universitario. En J. M. Román, M. A. Carbonero y J. D. Valdivieso (Comps.), *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 5679-5689). Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Lirio, J., Alonso, D., y Herranz, I. (2010). Envejecer participando. *El proyecto "Entre mayores". Una experiencia de investigación-acción*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Padilla-Góngora, D., López-Liria, R., Martínez-Martínez, A., Soro, G., y Pérez, D. (2012). Diseño y experimentación de un programa educativo para mayores en Almería: Proyecto Grundtvig. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(3) 309-315.
- Pérez-Albéniz, A., Pascual, A., Navarro, M., y Lucas-Molina, B. (2015). Más allá del conocimiento. El impacto de un programa educativo universitario para mayores. *Aula abierta*, 43(1), 54-60.
- Serrate S., Navarro, A. B., y Muñoz, J. M. (2017). Perfil, motivaciones e intereses de los aprendices mayores hacia los Programas Universitarios. *Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 156-171.



## La participación en la educación infantil<sup>1</sup>: innovar para construir calidad(es)

MONJE MARÍN, JENNIFER  
NOVELLA CÁMARA, ANA M.

*Universitat de Barcelona (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Con el auge del reconocimiento de los niños como sujetos de derechos ha surgido una nueva perspectiva global que concibe a las instituciones educativas como espacios fundamentales de participación, formación ciudadana y ejercicio de derechos para todos los niños desde su nacimiento. Este texto presenta el diseño de una investigación de doctorado en curso cuyo objetivo es identificar los elementos innovadores involucrados en las prácticas pedagógicas de contextos donde la participación es considerada eje de la educación infantil<sup>1</sup>.

A la luz de las transformaciones educativas de España, Brasil y Chile, la EI representa un nicho tan importante como complejo en la instauración de los nuevos objetivos, por las tensiones neoliberales que atraviesan los sistemas educativos contemporáneos y por la ambigüedad conceptual que pesa aún sobre la niñez, conflictuada históricamente entre las medidas que garanticen su protección y las que aseguren su desarrollo integral con equidad y calidad.

A partir de tres líneas de teorización: a) infancia y educación infantil; b) participación en la educación infantil; y c) praxis pedagógica participativa, se enfatiza en el vínculo *participación-calidad* constatado en gran parte de los documentos oficiales y en la consolidación de una intencionalidad pedagógica democrática o *Pedagogía-en-Participación* (Formosinho y Oliveira-Formosinho, 2012) que instala la participación como eje del aprendizaje de la EI.

Frente a las potencialidades y retos de la EI relativos a las posibilidades de los docentes en la implementación de prácticas y procesos participativos, cabe preguntarse:

- ¿Cuáles son las representaciones sociales que los expertos y docentes tienen sobre la participación en la EI?
- ¿Qué prácticas pedagógicas desarrollan –o desarrollarían– para promover la participación en la EI?
- ¿Cuáles son los elementos involucrados en la construcción de una pedagogía de infancia basada en una praxis de participación?
- ¿Cómo estos elementos se encarnan en procesos y prácticas innovadoras que avancen en la configuración de la participación como eje de transformación de las prácticas de EI?

Sobre una perspectiva transnacional, la investigación considera tres realidades educativas –una española, una brasileña y una chilena– tanto desde sus documentos y políticas públicas como desde la voz de los actores

<sup>1</sup> Se entenderá por Educación Infantil a la educación para niños(as) con edades entre 0 y 6 años. En este texto también puede aparecer con la abreviatura EI.

comprometidos, de manera de establecer los puntos de encuentro y desencuentro, así como las desafíos innovadores de las prácticas de EI para la nueva década.

## Metodología

El estudio posee un diseño de métodos mixtos sobre la lógica de investigación participativa. La muestra está compuesta por informantes de dos niveles de acción de la EI. Desde el nivel de actuación nacional, se consideran seis expertos de España, Brasil y Chile vinculados al ámbito académico, técnico y/o político. Desde la actuación local, se incluyen tres grupos de docentes de instituciones públicas de EI de Barcelona (España), São Paulo (Brasil) y Santiago (Chile).

Se contemplan tres fases:

1. Estudio Descriptivo: contextualizar desde *lo macro* a los países en torno a la participación en la EI a través de revisiones documentales y entrevistas semiestructuradas a expertos en EI.
2. Diagnóstico Participativo: conocer desde *lo micro* las prácticas pedagógicas de EI y las representaciones sociales sobre participación de los docentes mediante observaciones y cuestionarios.
3. Evaluación Participativa: identificar los elementos innovadores involucrados en prácticas pedagógicas participativas y reflexionar sobre los desafíos de la EI para la nueva década.

El análisis contemplará la triangulación tanto de las fuentes de información, como de los contextos en sí mismos e interrelacionados, entendiéndolos como realidades dinámicas construidas desde los sentidos y significados que tienen para las personas que interactúan en ellas.

## Conclusiones

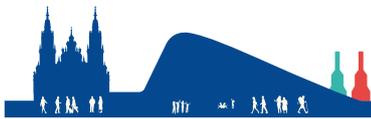
Cuando la calidad educativa constantemente es asumida como un atributo neutro y conmensurable y, al mismo tiempo, aparece como responsable de la desigualdad entre múltiples realidades, varios teóricos concuerdan en que es imprescindible ir más allá de la “calidad estructural” y enfatizar en la “calidad de los procesos” que ocurren dentro de las instituciones. Sobre esta idea, Dahlberg y Moss (2005, p.3) abordan la posibilidad de que las instituciones de EI puedan ser, ante todo, lugares de práctica política y democrática, entendiéndolas como espacios cargados de valores y significados, así como de competencias e interpretaciones.

Así, aun cuando la inclusión de la participación en la EI está siendo gradual en diferentes países occidentales, es posible vislumbrar que para comprender el paradigma participativo no basta con ajustarse a las directrices compartidas internacionalmente, sino que es necesario pensar en la infancia, en los niños y en la comunidad de manera distinta, derribar mitos y considerarlos como sujetos sociales con protagonismo y derechos, además de reconceptualizar los espacios educativos con elementos innovadores propuestos por los propios agentes implicados, entendiendo que aprendizaje, participación y calidad(es) pueden llegar a ser conceptos indisolubles, flexibles y contruidos por aquellos que cotidianamente los comparten.

## Bibliografía

- Ancheta, A. (2013). El derecho a la Educación y Atención de la Primera Infancia en la Unión Europea. *TABAN-QUE. Revista pedagógica*, 26, 71-88.
- Balaguer, I. (2004) Construir una visión compartida de la calidad. *Infancia en Europa*, 7, 12-13.
- Bondioli, A., y Savio, D. (2013). *Participação e qualidade em educação da infância*. Curitiba, Brasil: Ed. UFPR.
- Campos, M. M. (2003). Educação e políticas de combate à pobreza. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 183-191.
- Dahlberg, G., y Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London, UK: RoutledgeFalmer.
- Formosinho, J., y Oliveira-Formosinho, J. (2012). *Pedagogy-in-Participation: Childhood Association's approach*. Porto: Porto Editora.

- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Rayna, S., Bouve, C. (2013). *Petite enfance et participation; une approche démocratique de l'accueil*. Paris: ERES.
- Rosemberg, F. (2002). Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 25-63.
- Wood, P., Smith, J. (2018). *Investigar en educación: Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.
- Zabalza, M. (1996). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Ed. Narcea.



## **Promoción de la educación ambiental para el sector educativo del nivel primaria realizado por los docentes en funciones administrativas que laboran en la Delegación Regional de Servicios Educativos en Tlapa de Comonfort, Guerrero, México**

VIVAR, EDITH

*Delegación de Servicios Educativos, Región montaña alta de Guerrero (México)*

### **Contextualización**

El presente trabajo se desarrolló en las instalaciones de la Delegación de Servicios Educativos, región Montaña Alta de Guerrero, que se ubica en Tlapa de Comonfort, Guerrero, México. Dicho centro es sede laboral de aproximadamente 200 trabajadores cuya función es brindar servicios administrativos a los docentes del nivel básico de la región que acuden a la Delegación Educativa para la realización de los trámites administrativos pertinentes a las labores de la docencia.

La experiencia tiene como fundamento promover la educación ambiental en el nivel primaria de la región; para ello dos docentes comprometidos con el medio ambiente, consideraron hacer uso de la hojarasca de los árboles que hay dentro de la delegación, para ser utilizados como materia prima y demostrar que se pueden aprovechar los beneficios que brinda la naturaleza en un trabajo productivo que fuera visible para los concurrentes a dichas oficinas. Además, se plantearon otros objetivos, entre ellos: fomentar la producción de las compostas con materiales que proporciona la naturaleza y motivar el cultivo de plantas dentro de los centros escolares del nivel primaria.

El trabajo fue la elaboración de una composta y se consideró como materia prima desechos de animales y plantas; así también las actividades fueron realizadas dentro del horario laboral, lo cual fue un verdadero reto. Es necesario mencionar que para dicho trabajo no se necesitó financiación, puesto que fue aprovechar las bondades de la tierra, aunado al compromiso personal y profesional de los participantes, quienes son docentes implicados con la educación ambiental. Una educación ambiental que, dentro del contexto de la región de la montaña de Guerrero, es necesario difundir para mayor conocimiento de esta área. Así que, a partir de dicha experiencia se obtuvieron óptimos resultados visibles y tangibles para los propios trabajadores del mencionado centro de trabajo y para los docentes visitantes a la Delegación Educativa.

### **Descripción de la experiencia**

Al hacer la composta se utilizaron desechos orgánicos e inorgánicos, a quienes dentro del contexto de que se trata, carecen de valor alguno porque son considerados basura. Tuvo como requisitos para su elaboración: el compromiso,

deseos de aprender y hacer algo innovador que, con el tiempo previsto, podría enfocarse en generar un proceso educativo en los contextos escolares; porque de acuerdo a Bustamante, Salgado, Iturio, y Ferrer (2014) se debe considerar por educación todos aquellos procesos mediante los cuales se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar, formando con ello una cosmovisión que será propia de la sociedad de la que se trate. En este caso, la experiencia de la composta fue una propuesta para trabajar con los alumnos y docentes del nivel primaria al interior de sus escuelas.

En ese sentido dentro del proceso educativo, en Santillana (1999) refiere que en dicho proceso se entretengan las relaciones existentes entre los docentes y los alumnos, quienes son los actores por excelencia en el escenario de la educación y que dan paso a la dinámica interactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su parte González (1997) manifiesta que la educación ambiental “tiene que ser entendida en su carácter popular, como un proceso educativo, ligado estrechamente a las necesidades, exigencias e intereses de la comunidad” (p. 10).

Dentro de la elaboración de la composta y la siembra de plantas con materiales de desechos orgánicos e inorgánicos fue relevante la participación de los actores educativos responsables del trabajo involucrados en la temática ambiental y para ello se toma en cuenta lo dicho por Calixto (2011), que la educación ambiental no es enseñanza de las ciencias, ni educación para la conservación, sino es una práctica reflexiva y comprometida para la transformación de las prácticas sobre el medio ambiente. Enfatizando que la educación ambiental “es un proceso infinito de recuperación y construcción de saberes, sobre todo educativos, en estrecha relación con la producción, la sociedad y la naturaleza. Es un instrumento de tránsito hacia el desarrollo sustentable” (Ramírez, 2000, p. 61). Lo cual se tiene que considerar en situaciones y contextos en donde dicha enseñanza puede traer otro tipo de experiencia diferente al que se da dentro de las aulas de la institución educativa. Porque con ello genera un aprendizaje con significado real y cuya eficacia se denota en las actitudes de los actores de la educación.

## Conclusiones

Después de tres meses la experiencia fue fructífera porque a la vista de los docentes que laboran en dicho centro de trabajo y a la vista de los visitantes externos pudieron constatar a través de la observación, de la transformación de los materiales tomados de la naturaleza para obtener abono orgánico, que es tierra negra de agradable olor, que se destinó para la siembra de diversas plantas.

Con todo lo descrito resalta la innovación en un lugar de servicio público y el horario laboral de los participantes al combinar el trabajo administrativo con la experiencia de campo y su promoción, que contrae un verdadero reto porque existe una gran resistencia para las actividades relacionadas a la educación ambiental que si bien dentro de los contenidos curriculares del nivel primaria se considera como un eje transversal, no se llega a desarrollar como una experiencia práctica dentro del contexto educativo.

## Referencias bibliográficas

- Bustamante, T., Salgado, J., Iturio, J., y Ferrer, G. A. (2014). *Educación para la sustentabilidad*. México: Ediciones Eon.
- Calixto, R. (2011). *Horizontes por descubrir en educación ambiental*. México: UPN.
- González, E. (1997). *Educación Ambiental. Historia y conceptos a veinte años de Tbilisi*. México: Sistemas Técnicos de Edición, S.A. de C.V.
- Ramírez, R. T. (2000). *Educación ambiental. Aproximaciones y reintegros*. México: Ediciones Taller Abierto.
- Santillana. (1999). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. México: Santillana.



## **Comparación del perfil, parámetros e indicadores para los docentes de primaria en México con los marcos para la buena enseñanza de Danielson, Chile y Perú**

**GUTIÉRREZ ANGUIANO, NANCY NOEMI**

*Universidad Autónoma de Baja California (México)*

**MEDRANO GALLEGOS, VIVIANA**

*Sistema Educativo Estatal de Baja California (México)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

La evaluación del desempeño docente es un proceso de importancia en todo Sistema Educativo por el impacto que tienen los resultados en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y en la calidad educativa. Para que este proceso sea eficaz debe estar acompañado de estándares e indicadores que permitan a los docentes hacer una valoración contextualizada de sus prácticas (Miranda y Martínez, 2015).

Vázquez, Cordero y Leyva (2014) y Leyva et al. (2017) precisaron que los estándares internacionales provenientes de los marcos de enseñanza son referentes útiles para la evaluación inicial y continua del docente, y señalaron como centrales los siguientes:

- Marco para la Enseñanza de Danielson en Estados Unidos (2013), define lo que los docentes requieren saber y ser capaces de hacer para una práctica de enseñanza eficaz.
- Marco para la Buena Enseñanza de Chile (2011), pretende orientar al docente acerca de lo que se espera de él.
- Marco del Buen Desempeño Docente de Perú (2012), determina las competencias y desempeño que definen a la buena práctica docente.

En respuesta a los criterios internacionales antes mencionados, sobre el deber ser del desempeño docente, el sistema educativo mexicano ha diseñado sus propios criterios presentados en un documento denominado Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI) para docentes y técnicos docentes en la educación obligatoria (Secretaría de Educación Pública, 2017).

No obstante, se aprecia que las sub-dimensiones e indicadores de los PPI son demasiado generales y concretos, por lo que no permiten al docente una orientación formativa acerca del contenido y su quehacer cotidiano. A partir de un análisis del PPI para docentes de preescolar, Pedroza (2015, 2016), reconoció que el PPI es complejo en su redacción y los indicadores no proporcionan los elementos necesarios para efectuar evaluaciones formativas que permitan al docente identificar si sus acciones son las indicadas para el logro de una enseñanza eficaz.

Con base en lo expuesto sobre los estándares internacionales para evaluar la enseñanza docente y los resultados adquiridos del análisis de los PPI a nivel preescolar, surge la pregunta de investigación ¿cuáles son las diferencias del marco para la enseñanza mexicano en comparación con los marcos para la buena enseñanza de Danielson, Chile y Perú?, del cual se deriva el objetivo del estudio: comparar el contenido del marco para la enseñanza mexicano con los referentes internacionales mayormente reconocidos para valorar la labor docente.

## Metodología

En el estudio se realizó una revisión de literatura en la que se ubicaron los principales estándares y marcos para la buena enseñanza. La estrategia de búsqueda consistió en seleccionar los referentes reconocidos y validados internacionalmente como modelos que reflejan los aspectos, prácticas y responsabilidades que hacen posible la enseñanza eficaz para potenciar el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, se seleccionaron los marcos que han favorecido la formación y evaluación de los docentes en su respectivo país.

Como estrategia para la recogida e interpretación de datos, se efectuó un análisis de contenido descriptivo de los marcos para la enseñanza de Danielson (Estados Unidos), Chile y Perú, así como de los PPI. El proceso general para el análisis de la información contenida en los documentos fue identificar y clasificar las diferencias y similitudes de los elementos contenidos en los marcos. Posteriormente, se compararon los conjuntos de indicadores entre los cuatro dominios: planeación, clima del aula, proceso de enseñanza y responsabilidades profesionales del docente. Finalmente, se extrajeron tanto indicadores como aspectos de los mismos que no se consideraron en el PPI, pero que forman parte esencial de la enseñanza eficaz y, que también, son referidos en documentos oficiales del sistema educativo mexicano.

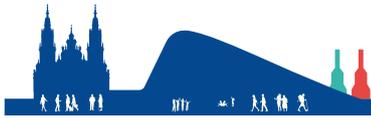
## Resultados y conclusiones

A través de esta revisión, se puede identificar que PPI en relación a otros marcos internacionales, plantea competencias docentes que aún falta especificar para una mayor claridad sobre lo que se espera del docente en México, ya que la descripción de los parámetros e indicadores llega a ser repetitiva. Además, se aprecia una falta de transparencia respecto al proceso de validación a los elementos que lo conforman.

El presente ejercicio puede ser de utilidad para futuras investigaciones, con el propósito de profundizar sobre cuál es el perfil que se espera del docente de México y en otros países. Es de suma importancia que las autoridades educativas tomen a consideración el clarificar y especificar sobre lo que se espera del docente de una forma realista y sin caer en la repetición. Tal marco permitirá diseñar procesos para la formación, ingreso y permanencia del docente con mayor impacto en el logro del aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

- Danielson, C. (2013). *The framework for teaching evaluation instrument*. Princeton: The Danielson Group.
- Leyva, Y., Guerra, M., Santamarina, M., Dander, M., Jiménez, B., Ortega, E., Lavín, J., Quinto, S., León, R., Garduño, C., López, A., García, O., Delgado, K., Matus D., y Sandoval, U. (2017). Caracterización de la práctica docente. En E. Backhoff y G. Guevara (Coords), *La educación obligatoria en México. Informe 2017* (pp. 111-134). México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Ministerio de Educación de Chile. (2011). *Marco para la buena enseñanza*. Chile: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación de Perú. (2012). *Marco del buen desempeño docente*. Perú: Ministerio de Educación.
- Miranda, F., y Martínez, A. (2015). *Dilemas y retos del INEE para la evaluación docente en México: algunos temas para la agencia institucional*. Trabajo presentado en el Segundo Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educacional, Ciudad de México, México.
- Pedroza, L. (2016). *Desarrollo de una estrategia de evaluación formativa para el profesorado de educación preescolar* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Baja California, México.
- Pedroza, L. (2015). *Validación del Perfil, Parámetros e Indicadores para los docentes de educación preescolar*. Trabajo presentado en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/jimgomezgonzalez/perfil-parmetros-e-indicadores-para-docentes-y-technicos-docentes-ciclo-escolar-20182019>
- Vázquez, M., Cordero, G., y Leyva, Y. (2014). Análisis comparativo de criterios de desempeño profesional para la enseñanza en cuatro países de América. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-20.



## La innovación en la escuela rural. Computación en la Nube para la comunidad escolar conectada

**RODRÍGUEZ MALMIERCA, MARÍA JOSÉ**

*Centro de Supercomputación de Galicia (España)*

**CEBREIRO LÓPEZ, BEATRIZ**

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### Contextualización

En Europa más de 14 millones de niñas y niños en edad escolar viven en áreas rurales, con un índice de abandono escolar más elevado que en áreas urbanas, aunque hay diferencias entre países. En general, se puede afirmar que tienen menos oportunidades de adquirir unas competencias educativas equivalentes a los estudiantes en poblaciones urbanas, debido a la escasez o falta de centros de formación, bibliotecas, etc. En 2017, sólo el 25% de la población rural europea de entre 30-34 años tenía educación superior. Esto también redundaba en la empleabilidad de estas personas. El porcentaje de los jóvenes desempleados de entre 18 y 24 años que viven en zonas rurales de la UE es 3.7 puntos superior a los que viven en zonas urbanas.

En lo relativo a la brecha digital, el acceso a Internet en toda Europa es de peor calidad (a veces inexistente) en áreas rurales que en el entorno urbano, dificultando la adquisición de habilidades digitales en toda la población, así como el acceso a recursos disponible desde los centros educativos. Así, excepto en tres países, el acceso de su población a Internet es significativamente menor en las zonas rurales.

Las escuelas rurales tienen un régimen especial en muchas zonas de Europa, y son una clave fundamental en el mantenimiento de servicios básicos. Mantener a los niños y niñas en escuelas locales asegura una vinculación necesaria entre estos y sus comunidades de origen, y ayudan a mantener las comunidades vivas y activas. Este tipo de escuela, sin embargo, requiere de un esfuerzo económico y organizativo para las administraciones educativas. Debido a la dispersión y al menor número de alumnado, es un reto el proporcionar un sistema educativo de calidad, con recursos suficientes, a la vez que manteniendo un equilibrio económico.

### Descripción de la experiencia

Rural School Cloud “Cloud computing for School Networking & Learning” fue un proyecto innovador financiado por la convocatoria competitiva europea Comenius multilateral 2013 cuyo objetivo fue la mejora de la calidad del aprendizaje y la enseñanza en pequeñas escuelas rurales/ dispersas en Europa, explorando, adaptando y mejorando metodologías y tecnologías innovadoras basadas en la computación en la nube, que permitiesen responder a las diferentes necesidades que tienen las escuelas XXI C., especialmente cuando están ubicadas en áreas aisladas o rurales.

El proyecto permitió a las comunidades escolares de seis países europeos explorar las posibilidades que la computación en la nube y el aprendizaje conectado puede aportar a la educación, para convertir a las escuelas de primaria y secundaria, en la era de la computación en la nube, en comunidades de aprendizaje conectadas, donde no solo los estudiantes, sino todos los miembros de la comunidad actuaban como agentes y contribuidores para el aprendizaje de los demás.

El proyecto contaba una sólida base tecnológica, liderada por el Centro de Computación de Galicia. Se definió y elaboró una solución de computación en la nube basada en tecnologías de código abierto, adaptándola de acuerdo a las necesidades y explorando las posibilidades requeridas por las comunidades de usuarios piloto en este proyecto.

El proyecto comenzó realizando un análisis de la situación y las iniciativas relevantes con respecto a las TIC y las escuelas rurales / dispersas en Europa.

Tras ello, se llevó a cabo un Análisis de necesidades que permitió identificar la realidad y las necesidades de las comunidades escolares que participan en el proyecto, así como sus principales referencias, en términos de marco educativo, currículum, capacitación, etc. Esta información fue un elemento clave para proponer después un marco pedagógico y un conjunto de funcionalidades bien definidas para la plataforma tecnológica, así como para el plan de capacitación y la definición y diseño de contenidos.

La siguiente tarea fue el desarrollo de experiencias piloto, en dos etapas, la primera centrada en lograr que los docentes adquirieran el conocimiento básico de las posibilidades educativas y el conocimiento técnico para ser capaz de usar, adaptar y aprovechar al máximo el marco de la nube desarrollado a partir de varias fuentes de código abierto y adaptado a las necesidades del proyecto. Estas experiencias piloto se desarrollaron en 14 escuelas de 5 países (España, Reino Unido, Italia, Dinamarca, Italia) con estudiantes de 6 a 18 años y sus maestros.

## Conclusiones

Alguno de los aspectos más destacados por la evaluación del proyecto fue la plataforma en la nube desarrollada por el proyecto, como entorno seguro, intuitivo y flexible, que también aportaba valor en la colaboración y gestión escolar. Se valoró también el incremento en la creatividad y cómo, a través de diferentes propuestas que se llevaron a cabo el cambio metodológico de la forma de trabajo entre el alumnado y el profesorado participante, así como la adquisición de las competencias digitales de forma transversal, como una demanda del propio proceso educativo.

El proyecto ayudó a crear / apoyar las metodologías de aprendizaje con soporte de tecnologías. Entre los retos destacaron la necesidad de contar con una conexión más estable y potente en las escuelas más aisladas, así como una mayor formación inicial para poder aprovechar las potencialidades de la tecnología y su aplicación a la práctica docente.

## Referencias bibliográficas

- Barajas, M., Boix, R., Martínez, M., & Silvestre, S. (2007). Creating virtual learning communities of rural schools teachers. In P. Koulouris & S. Sotiriou (Eds.), *Rural Learning for Development: Experiences from Europe*, (pp. 59-67). Greece: Ruralearn.
- Salinas, Jesús, De Benito, Bárbara, y Lizana, A. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 79, 145-163.
- Salinas, Jesús. (2004). Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Bordón*, 58, 3-4.
- Tsolakidis, C., & Fokides, M. (2001). *Information and Communication Technologies as a Tool for Improving Teaching in Multigrade Schools*. In European Distance Education Network 10th Annual Conference, Learning Without Limits: Developing the Next Generation of Education, Stockholm.



## **Acompañar en los procesos de enseñanza y aprendizaje en un aula de educación infantil desde la Orientación Educativa**

**MORENO PARRA, JESÚS JAVIER**  
**SOLER GARCÍA, CATERI**

*Universidad de Málaga (España)*

### **Contextualización**

El CEIP que nos ocupa, con dos líneas, tiene todas las características de lo que se ha llamado históricamente un colegio de compensatoria –de hecho ha tenido esa consideración–, con un alumnado proveniente de clase trabajadora o incluso en riesgo de exclusión social, situado en uno de los barrios más desfavorecidos de la capital malagueña.

Esta experiencia práctica se enmarca en un centro público de Málaga, en un aula de educación infantil. La tutora del aula, viéndose “desbordada” por una serie de conductas que ella cataloga de disruptivas, pide asesoramiento, a través del equipo directivo, a la orientadora del centro, que se pone en contacto con nosotros para iniciar el proceso que compartiremos mediante esta comunicación. Desde lo que podríamos entender como una experiencia de (co)investigación-acción participativa.

Pretendíamos mejorar la convivencia y los procesos de Enseñanza-Aprendizaje en un aula de educación infantil, para lo cual nos planteábamos algunos objetivos, previamente analizada la situación. Estos objetivos se focalizaban en cuatro ámbitos: alumnado, práctica docente, currículum y familia:

- Conocer y comprender las causas de lo que el centro llama “conductas disruptivas” en el aula, así como generar otro tipo de conductas.
- Entender la relación, si la hubiese, entre los hábitos, la educación en la familia y las “conductas disruptivas” en clase, además de orientar a las familias en dichos hábitos y formas de proceder.
- Reflexionar acerca de la metodología y los contenidos abordados por la maestra y la adecuación de estos a las necesidades del aula.
- Analizar y reflexionar sobre la práctica docente de la maestra.

Siendo especialmente interesante el tipo de participación que hacemos, como parte del Equipo de Orientación, llevando a cabo un tipo de asesoramiento pedagógico que guarda ciertas similitudes con la investigación-acción, desde una perspectiva radicalmente participativa.

### **Descripción de la experiencia**

Como hemos adelantado, más allá de las propuestas didácticas concretas o de las intervenciones en el ámbito de la mejora de la convivencia, cobra especial interés el papel que toma la figura del orientador en este proceso. Pues el

papel que jugamos en esta intervención es muy peculiar, ya que aunque somos profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación en Málaga, intervenimos desde la figura de alumnado en prácticas en un Equipo de Orientación Educativa. Al recibir la demanda de la directora, la orientadora nos propuso la posibilidad de llevar a cabo la intervención con total libertad y autonomía como asesores pedagógicos para trabajar de manera horizontal con el equipo directivo y la tutora. Teniendo en cuenta que la evaluación psicopedagógica representa la mayor parte de la carga de trabajo de la orientadora en infantil y primaria, llegando algunas personas a limitar la práctica orientadora, casi en exclusividad, a esta empresa; vimos una interesante oportunidad poco usual y muy valiosa para reivindicar el papel pedagógico de la orientación.

Esta experiencia cuenta con dos momentos y dos propuestas de intervención diferenciadas. Pues tras una primera evaluación colectiva, de la que formamos parte nosotros -como investigadores externos-, la tutora del aula y la directora del centro, desde el centro se propone intervenir en una línea concreta, recabándose nuestra participación como apoyo didáctico y en la gestión de la convivencia. No obstante, mientras que realizamos los apoyos solicitados seguimos indagando y evaluando, inmersos en el proceso, para concluir ofreciendo una nueva intervención que, desde sustentos pedagógicos, promete ser más adecuada.

Como hemos dicho, en la primera fase de la intervención se propone actuar sobre los cuatro focos mencionados: alumnado, familia, currículo y profesorado (ordenados por orden de importancia según el equipo directivo). Esta primera propuesta consta de contratos educativos con la familia, así como registros y modificación de conducta en el alumnado. Por otro lado, se pone en el centro del currículum la adquisición de normas, y se propone que la profesora incorpore otras prácticas, para las cuales serviríamos como ejemplo.

Una vez transcurridas las cinco semanas en las que se desarrolla la intervención propuesta, y realizada la evaluación, ofrecimos una propuesta radicalmente distinta. Poniendo como eje la construcción de un aula democrática, apoyándonos en el modelo del Proyecto Roma.

## Conclusiones

Podríamos hablar de una doble entrada de conclusiones, por un lado de la importancia de la Orientación como motor de la innovación a través del asesoramiento pedagógico y las posibilidades que puede tener el orientador como coordinador y co-investigador en la investigación-acción. Por otro lado, hemos sido testigos de cómo los planteamientos de una escuela conductista, que entiende la disciplina desde una posición autoritaria y poco democrática está abocada al fracaso. Por lo que debemos reinventar la escuela, que lejos de ser una máquina homogeneizadora, obsesionada con el control, debe convertirse en un elemento que permita la emancipación, reinventándose y escuchando las nuevas teorías psicológicas, pedagógicas, antropológicas, sociológicas, etc. que nos muestran cómo las lógicas de la escuela tradicional están caducas.

## Referencias bibliográficas

- Elliott, J. (2000). *La Investigación-acción en educación*. España: Morata.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- López Melero, M. (2018). *Fundamentos y Prácticas Inclusivas en el Proyecto Roma*. Madrid: Morata.
- Llorente, M. A. (2015). *Escuela Pública: dignidad y compromiso*. Barcelona: Octaedro.
- Rivas, J. I. (2017). La escuela pública ante la desigualdad educativa. Una perspectiva política de la justicia social en el sistema educativo. *Revista Internacional de Ciencias sociales y humanidades. SOCIOTAM*, 27(1), 211-222.
- Santana, L. (2013). *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Suárez, D. A. (2014). Investigación educativa, prácticas docentes y documentación narrativa de experiencias pedagógicas. En J. I. Rivas, A. E. Leite, & M. E. Prados (Coords.), *Profesorado, escuela y diversidad: la realidad educativa desde una mirada narrativa* (pp. 109-124). Archidona: Aljibe, D.L.



## **Diseño de espacios de aprendizaje a partir de procesos participativos**

**BAUTISTA PÉREZ, GUILLERMO**

**LÓPEZ COSTA, MARTA**

*Universitat Oberta de Catalunya (España)*

**ESCOFET ROIG, ANNA**

*Universitat de Barcelona (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Los avances experimentados en las últimas décadas en las teorías educativas, así como la aparición de nuevas propuestas y estrategias pedagógicas de acuerdo al conocimiento científico sobre cómo se producen los procesos de aprendizaje (Hanna, David, y Francisco, 2010), requiere poner atención prioritaria en la investigación sobre cuáles son los cambios que deberían experimentar la configuración y organización de los espacios de aprendizaje, así como en las condiciones, las dinámicas y las metodologías que en estos espacios se desarrollan (Barret, Zhang, Moffat, y Kobbacy, 2012; Byers, e Imms, 2016; Cuban, 2010, 2004; Tyack, y Tobin, 1994).

El objetivo general de la investigación ha sido codiseñar, implementar y evaluar modelos innovadores de aula atendiendo a los subespacios que las configuran y los recursos que las dotan. Para ello, se han considerado en su diseño tres dimensiones: pedagógica, ambiental y tecnológica.

- La dimensión pedagógica se ocupa de analizar cómo el paradigma pedagógico, que guía la práctica educativa, debe también orientar las decisiones sobre la configuración del espacio de aprendizaje. Además, debe promover una planificación didáctica, en la que se considere fundamentalmente la actuación del alumno como sujeto activo y al profesor como promotor constante de procesos de creación, exploración, diseño, y evaluación propios de metodologías indagativas (Byers, 2015; Byers, Hartnell-Young, e Imms, 2016). Es necesario, considerar también que el espacio de aprendizaje debe ser diseñado para ser abierto y estar conectado al entorno próximo y global (OCDE, 2013).
- La dimensión ambiental se centra en indagar cómo afecta el ambiente al desarrollo de los procesos de aprendizaje. Autores como Barrett y Zhang (2009), han establecido diversos elementos importantes en este sentido: la estimulación, a partir de la configuración general del entorno, el color y las texturas; la sensación visual de orden y equilibrio; la naturalidad relacionada con la luz, sonido, temperatura y calidad del aire; y la individualización, relacionada con los aspectos de elección y flexibilidad que ofrece la configuración espacial y los elementos que se disponen en ella.
- La dimensión tecnológico-digital, puede desempeñar varias funciones clave en el proceso de cambio, incluida la posibilidad de adaptar el aprendizaje a las necesidades y ritmos individuales de los estudiantes (Groff, 2013). Además, la tecnología debe ser un medio para profesor y estudiante, por lo tanto, el diseño del aula debe procurar su presencia no preminente (Gros, 2010) aunque permanente como instrumento de trabajo intelectual y como herramienta de construcción compartida de conocimiento.

## Metodología

La investigación ha seguido un modelo participativo que vincula la comunidad educativa con el equipo investigador, para iniciar un proceso de codiseño de las aulas. El contexto en el que se ha llevado a cabo la propuesta de intervención se ha centrado en cinco centros participantes, 3 centros de educación primaria y 2 institutos de educación secundaria, todos ellos procedentes de cinco ciudades del área metropolitana de Barcelona.

Las etapas seguidas en el proceso de codiseño han sido:

1. Una fase inicial (diagnóstico) que ayude a investigadores y docentes a integrarse en el trabajo conjunto, para enfocarse hacia los aspectos y los pasos que debemos considerar en el diseño participativo de los espacios de aprendizaje, y tomando en consideración los retos que debe afrontar este diseño a partir de las posibilidades y necesidades detectadas en los espacios de aprendizaje que son objeto de una nueva conformación.
2. Una fase intermedia (ideación) que se vertebra como eje central de la metodología, en la cual se aplican métodos de participación de la comunidad educativa para el diseño colectivo del espacio de aprendizaje.
3. Una fase final (prototipado) en la que se valide el trabajo realizado y se proyecte el resultado final de codiseño.

## Resultados y conclusiones

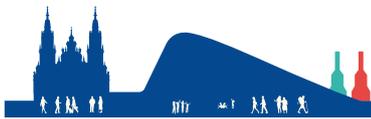
Las aulas que han emergido del codiseño son diversas, adaptadas al contexto y a las metodologías pedagógicas de los centros. Ello nos permite afirmar que no existe un único modelo para la definición de un buen espacio de aprendizaje. Aun así, hay características comunes a los espacios codiseñados. En relación a la dimensión ambiental, se contempla el bienestar de estudiantes y profesores en un espacio amplio con subespacios. El mobiliario es mínimo y flexible, creando una atmósfera de tranquilidad y organización. Respecto de la dimensión pedagógica, se observa que la flexibilidad de la configuración de los espacios da respuesta a diferentes tipos de actividades. En relación a la dimensión tecnológica, la característica común es la integración de dispositivos y recursos digitales de manera invisible.

Esta aproximación multidimensional permite orientar la interrelación y el diálogo teórico-práctico que debe producirse entre las tres dimensiones si queremos fundamentar el diseño de los espacios de aprendizaje. Es así como estos espacios se presentan como entornos de innovación e investigación de formas alternativas de diseño, y de una acción docente reflexiva que busque la mejora de los resultados y la satisfacción de los educandos.

## Referencias bibliográficas

- Barrett, P. S., y Zhang, Y. (2009). *Optimal learning spaces: design implications for primary schools*. SCRI Research Report. Manchester: University of Salford.
- Barret, P., Zhang, Y., Moffat, J., y Kobbacy, K. (2012). A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils' learning. *Building and Environment*, 59, 678-689.
- Byers, T., e Imms, W. (2016). *Does the space make a difference? Empirical retrospective of the impact of the physical learning environment on teaching and learning evaluated by the New Generation Learning Spaces Project*. Brisbane: The Anglican Church Grammar School.
- Byers, T. (2015). *The empirical evaluation of the transition from traditional to New Generation Learning Spaces on teaching and learning*. Recuperado de <https://minerva-access.unimelb.edu.au/bitstream/handle/11343/191816/TerryByers.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Byers, T., Hartnell-Young, E., e Imms, W. (2016). Empirical evaluation of different classroom spaces on students' perceptions of the use and effectiveness of 1-to-1 technology. *British Journal of Educational Technology*, 49(1), 153-164.

- Cuban, L. (2004). Whatever happened to the open classroom: Were schools without walls just another fad. *Education Next*, 2, 68-71.
- Cuban, L. (2010). *Perennial dilemmas policymakers and practitioners face in the adoption and classroom use of ICT: the U.S. experience*. Barcelona: Fundación Jaume Bofill i Universitat Oberta de Catalunya.
- Groff, J. (2013). *Technology-rich Innovative Learning Environments*. Recuperado <http://www.oecd.org/education/eri/Technology-Rich%20Innovative%20Learning%20Environments%20by%20Jennifer%20Groff.pdf>
- Gros, B. (2010). *El ordenador invisible: hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Hanna, D., David, I., y Francisco, B. (Eds.). (2010). *Educational research and innovation the nature of learning using research to inspire practice: Using research to inspire practice*. París: OECD Publishing.
- OCDE. (2013). *Innovative Learning Enviroments. Educational Research and Innovation*. París: OECD Publishing.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The “Grammar” of schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-480.



# Prácticas y percepciones del profesorado de Música y Educación Plástica, Visual y Audiovisual: innovación docente y contextualización curricular en ESO

**MONGE, CARLOS**

**GÓMEZ, PATRICIA**

*Universidad Complutense de Madrid (España)*

**LÓPEZ, DAVID**

*Universidad de Murcia (España)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

El objetivo principal de este trabajo fue analizar las prácticas y concepciones del profesorado de Música y Educación Plástica, Visual y Audiovisual en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en torno al diseño del currículo contextualizado, lo que dio lugar a una serie de preguntas de investigación: (1) ¿existe relación entre la participación institucional, como factor de innovación docente, y la contextualización curricular?, (2) ¿existe relación entre la apertura psicopedagógica, como factor de innovación docente, y la contextualización curricular? y (3) ¿existe relación entre la planificación didáctica, como factor de innovación docente, y la contextualización curricular?

## Metodología

Para alcanzar este objetivo se desarrolló un estudio por encuesta, donde participaron 362 profesores españoles de Música y Educación Plástica, Visual y Audiovisual en Educación Secundaria Obligatoria de institutos públicos de todo el territorio nacional (27.62% mujeres y 72.38% hombres). Se les aplicó el Cuestionario de Factores de Innovación Docente (Monge, 2018; Monge, Montalvo, Alcoforado, y Torrego, 2017) y el Cuestionario de Prácticas Curriculares Tradicionales y Contextualizadas (Leite, Fernandes, y Figueiredo, 2019). Una vez que se seleccionó a los institutos participantes mediante un muestreo aleatorio estratificado (por provincias), se les enviaron los cuestionarios auto-informados a través de una dirección electrónica, para así poder analizar posteriormente las correlaciones entre los factores de innovación docente (participación institucional, apertura psicopedagógica y planificación didáctica) con las prácticas curriculares (tradicionales y contextualizadas) mediante el estadístico de  $r$  de Pearson

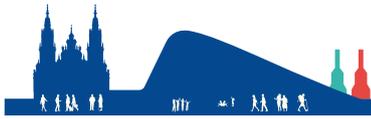
## Resultados y conclusiones

Los principales resultados arrojan correlaciones significativas entre las prácticas curriculares contextualizadas y la participación institucional ( $r_{xy} = .34$ ; sig. = .03), la apertura psicopedagógica ( $r_{xy} = .84$ ; sig. = .00) y la planificación

didáctica ( $r_{xy} = .67$ ;  $sig. = .00$ ). De igual modo, también se encontraron relaciones negativas entre las prácticas curriculares tradicionales y esos tres factores de innovación docente, siendo más elevadas para la apertura psicopedagógica y la planificación didáctica. Esto se puede deber a que, principalmente, las actitudes, motivaciones, intereses y supuestos implícitos del profesorado son aquellos elementos que justifican las verdaderas conductas de contextualización curricular, las cuales comienzan con un proceso de diálogo abierto para el diseño del currículo de cara a contextualizar el currículo nacional a las realidades de cada aula.

## Referencias bibliográficas

- Leite, C., Fernandes, P., y Figueiredo, C. (en prensa). National Curriculum vs. Curricular Contextualisation. *Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1570083>
- Monge, C. (2018). *Factores de personalidad e innovación docente durante un proceso de asesoramiento colaborativo*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Monge, C., Montalvo, D., Alcoforado, J. L. M., y Torrego, J. C. (2017). Factores de innovación docente y de bienestar asociados a las TIC: validez convergente. En C. Monge y P. Gómez (Eds.), *II Congreso Iberoamericano sobre Recursos Educativos Innovadores* (pp. 94). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.



## **Percepciones y prácticas docentes sobre el uso de videojuegos como herramienta educativa: estudio de un caso**

**GÓMEZ, PATRICIA**

**MONGE, CARLOS**

*Universidad Complutense de Madrid (España)*

**DEL CASTILLO, HÉCTOR**

*Universidad de Alcalá (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Esta investigación se orientó a la consecución de un doble objetivo: (1) describir y comprender los usos dados a los videojuegos por el profesorado español de educación obligatoria y (2) describir y comprender las ventajas y retos percibidos por los docentes en activo en torno al uso de videojuegos en el aula. Esto dio lugar a diversas preguntas de investigación: (a) ¿qué experiencias con videojuegos ha tenido el profesorado en su niñez dentro y fuera de las aulas?, (b) ¿qué uso hace el profesorado de los videojuegos dentro y fuera de las aulas en la actualidad?, (c) ¿qué ventajas y retos perciben los docentes en activo en torno al uso de videojuegos en el aula? y, entre otras preguntas, ¿cómo todas estas cuestiones condicionan las percepciones y prácticas docentes?

### **Metodología**

Siguiendo los planteamientos de algunas propuestas y estudios previos (Castillo, Herrero, García-Varela, Checa, y Monjetal, 2012; García-Varela, Castillo, Herrero, Monjetal, y Checa, 2014; Gómez y Castillo, 2015; Herrero et al., 2014), para lograr alcanzar estos objetivos y responder estas preguntas de investigación se procedió mediante un estudio de caso, donde se seleccionó un instituto público de Educación Secundaria de la Provincia de Guadalajara que estaba desarrollando un proyecto de innovación para la introducción de videojuegos en todas las aulas de Educación Secundaria Obligatoria de Educación física y Lengua castellana y literatura. Para la recogida de información se procedió con diversas técnicas: entrevistas en profundidad con el profesorado, observación participante de las sesiones de aula, grupo de discusión y análisis documental (proyecto educativo y programaciones didácticas). Y, finalmente, una vez recogida la información se codificó y categorizó siguiendo una estrategia tanto prefigurada como emergente.

## Resultados y conclusiones

Los principales resultados indicaron que aquellos docentes que en su infancia utilizaron videojuegos se sintieron más cómodos a la hora de implantarlos en sus aulas, si bien es cierto que ninguno de ellos había tenido ninguna experiencia educativa con ellos ni en su niñez ni actualmente. En este sentido, parece importante resaltar que las experiencias previas del profesorado resultan determinantes para el acercamiento a las prácticas de innovación educativa (Lázaro, Martínez, y Mayordomo, 2011). Otra cuestión de interés hizo referencia al dispositivo utilizado, resultando más frecuente el uso de videojuegos con el ordenador que con el teléfono móvil, especialmente como recurso didáctico, pues, como señala Area (2011), no todos los dispositivos ofrecen las mismas posibilidades didácticas. Algunas posibilidades educativas percibidas por el profesorado en torno al uso de videojuegos en las aulas hicieron referencia a: facilitación del trabajo en equipo, adquisición de contenidos curriculares, desarrollo de habilidades tecnológicas, desarrollo de habilidades sociales, estímulo del desarrollo psicomotor, fomento del aprendizaje activo y mejora de la motivación. En cambio, las principales desventajas atribuidas se referían a: precio de los videojuegos, falta de apoyo institucional, falta de familiaridad docente con el videojuego, falta de material de apoyo pedagógico y falta de relación entre los contenidos estrictamente curriculares y los contenidos explícitos del videojuego. Por último, una idea en la que coincidieron todos los participantes fue la necesidad de recibir formación docente en esta materia, principalmente sobre diseño curricular y elementos técnicos de los videojuegos, considerando que el desarrollo tecnológico debe ser un pilar clave en el currículo de la formación del profesorado (Bautista, 2004).

## Referencias bibliográficas

- Area, M. (2011). Las tecnologías de la información y comunicación como recurso didáctico. En I. Cantón y M. R. Pino (Coords.), *Diseño y desarrollo del currículum* (pp. 225-247). Madrid: Alianza Editorial.
- Bautista, A. (2004). Technological development and teacher education curriculum in Spain. *Interactive Educational Multimedia*, 8, 48-60.
- Castillo, H., Herrero, D., García-Varela, A. B., Checa, M., y Monjetal, N. (2012). Desarrollo de competencias a través de los videojuegos deportivos. *Revista de Educación a Distancia*, 33, 1-22.
- García-Varela, A. B., Castillo, H., Herrero, D., Monjelat, N., y Checa, M. (2014). Videogames in educational settings: developing skills for new media learning. En M. C. Angelides y H. Agius (Eds.), *Handbook of digital games* (pp. 502-522). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Gómez, P., y Castillo, H. (2015). Las concepciones epistemológicas de los docentes: un punto de partida para la introducción de videojuegos en el aula. En T. Ramiro y M. T. Ramiro (Coords.), *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo* (Vol. 3) (pp. 800-804). Granada: Universidad de Granada.
- Herrero, D., Castillo, H., Monjelat, N., García-Varela, A. B., Checa, M., y Gómez, P. (2014). Evolution and natural selection: learning by playing and reflecting. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 3(1), 26-33.
- Lázaro, L. M., Martínez, A., y Mayordomo, A. (2011). Perspectiva histórica de la innovación educativa en España (1997-2008). En Ministerio de Educación, *Estudio sobre la innovación educativa en España* (pp. 59-315). Madrid: Ministerio de Educación.



## Los premios como reconocimiento a la enseñanza y su influjo sobre el profesorado: ejemplos de las complejas relaciones público-privadas en materia de educación

**CABADAS, VIRGINIA**

*Colegio Nazaret Porto (España)*

**PIÑANA, ELENA**

*Colegio Antonio Machado (España)*

**THOILLIEZ, BIANCA**

*Universidad Autónoma de Madrid (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Esta propuesta de comunicación surge como parte del proyecto I+D+i #LobbyingTeachers de la Universidad Autónoma de Madrid. El objetivo 2 del proyecto pretende *comprender las estructuras políticas y prácticas tradicionales de colaboración entre administración pública y actores privados en materia de profesorado en España*. En concreto, este estudio analiza el papel que tienen los premios a la excelencia docente en España como ejemplo paradigmático de relación público-privadas en la definición del buen quehacer docente en el país.

Así, hemos estudiado qué tipo de actores se encargan de crear, difundir y otorgar reconocimientos a los docentes no universitarios en forma de premios; si existen en ellos relaciones de colaboración entre la administración pública y actores privados; y de qué manera esos premios a la docencia en España pueden influir a la hora de definir cuál es el perfil docente, en concreto, del “profesor excelente”.

En primer lugar, hemos analizado la existencia de premios que reconozcan la labor docente a nivel internacional. Así, destaca el reciente aumento de iniciativas que reconocen la labor docente a cualquier profesor del mundo. De este modo, analizamos la finalidad de los organismos que convocan y financian los siguientes premios: *Global Teacher Prize*, *UNESCO – Handam Prize*, *Global Teacher Awards*, *Open Education Awards for Excellence* y *Jan Amos Comenius Prize*.

En segundo lugar, hemos tratado de conocer la forma en que otros países han impulsado el reconocimiento y la promoción de sus profesores mediante la convocatoria de premios. Posteriormente, hemos estudiado y analizado el impacto de esos reconocimientos a sus profesores en la definición del perfil profesional docente. En este sentido, el análisis de la literatura refleja la escasez de investigaciones orientadas a comprobar los efectos de estos premios en la enseñanza no universitaria.

Asimismo, también se ha buscado conectar el pasado y el presente para ver cuál ha sido la evolución en el tiempo de algunos de estos galardones, así como cuáles han sido sus principales destinatarios y objetivos; y ver qué nuevos actores han ido emergiendo en los últimos años. Concretamente, estudiaremos los premios MEP de “Buenas prácticas educativas”; los Premios EDUCA mejor docente de España; los Premios Grandes Iniciativas; el premio Francisco Giner de los Ríos; el premio a la Acción Magistral; los Premios Nacionales de Educación y los Premios Nacionales eTwinning; todos ellos principalmente durante el marco temporal de la última década.

## Metodología

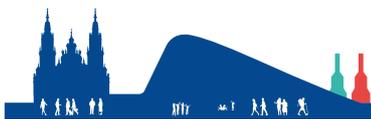
En cuanto a la metodología del estudio, en un inicio, se seleccionaron los premios orientados a reconocer la labor del docente en España. Así, se han incluido premios nacionales cuyos beneficiarios son profesores que están ejerciendo su docencia en las etapas previas a la universidad. Una vez seleccionado, se ha procedido a la recogida de información sobre cada premio. A continuación, se ha realizado un análisis de cada premio a partir de las siguientes categorías: el origen, los organizadores, la finalidad, los criterios de selección, los beneficiarios, los premios, las categorías y el proceso de nominación para optar al premio.

## Resultados y conclusiones

En conclusión, con este análisis, hemos intentado ver qué actores privados intervienen en estos galardones, de manera independiente o en colaboración con las administraciones públicas; y qué influjo, consecuencias o efectos traen consigo de cara a los docentes y las instituciones educativas a nivel individual y colectivo. Una de las primeras conclusiones es la tendencia a premiar la excelencia en la práctica docente mediante premios tanto a nivel internacional como nacional. En este sentido, se comprueba la creación de múltiples convocatorias durante la última década tanto por organismos públicos, privados o en colaboración.

## Referencias bibliográficas

- Asociación Mejora tu Escuela Pública. (2020). *Buenas prácticas* [sitio web]. Recuperado de <https://www.mejoratuescuelapublica.es/>
- EDUCA (2020). *Premios EDUCA mejor docente de España* [sitio web]. Recuperado de <https://www.mundoeduca.org/premios-educa-mejor-docente-de-espana/>
- FAD (2019). *Premio a la Acción Magistral* [sitio web]. Recuperado de <https://premio.fad.es/>
- Feixas, M., y Zellweger, F. (2020). Premios docentes con impacto: más allá del reconocimiento a la excelencia. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 193-209. doi: 10.4995/redu.2020.13249
- Fundación BBVA (2018). *XXXIV Premios Francisco Giner de los Ríos a la Mejora de la Calidad Educativa* [sitio web]. Recuperado de <https://www.fbbva.es/premios/xxxiv-premios-giner-los-rios/>
- Jaimes Carvajal, G., y Rodríguez Luna, M. E. (2015). Convergencias, tensiones y rupturas en las políticas de formación e incentivos docentes en Bogotá D. C. (1996-2013). *Revista Colombiana de Educación*, 1(68), 113-148. doi: 10.17227/01203916.68rce113.148
- Mackenzie, N. (2007). Teaching excellence awards: an apple for the teacher? *Australian Journal of Education*, 51(2), 190-204. doi: 10.1177/000494410705100207
- Majah-Leah V. R., y Claire Dennis S. M. (2020). Awards and recognition: Do they matter in teachers' income trajectory? *Studies in Educational Evaluation*, 66(100901). doi: 10.1016/j.stueduc.2020.100901.
- Layton C., y Brown C. (2011). Striking a balance: supporting teaching excellence award applications, *International Journal for Academic Development*, 16(2), 163-174. doi: 10.1080/1360144X.2011.568736
- Servicio Nacional de Apoyo eTwinning. (2020). *Premios Nacionales* [sitio web]. Recuperado de <http://etwinning.es/es/proyectos/premios-nacionales/>
- Song, H., Zhu, X., y B. Liu, L. (2013). The honourable road and its impact on teacher practice: an analysis of China's national honour system in cultivating professional development, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(3), 253-270. doi: 10.1080/1359866X.2013.809055



## **El aprendizaje basado en proyectos en la formación de maestras de educación infantil. El proyecto "De mayor quiero ser esencial"**

**VILLAMOR FRAIZ, MARUXA**

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

**VIDAL PÉREZ, IRENE**

*Centro Público Integrado "As Revoltas" (España)*

**ARMAS CASTRO, JOSÉ**

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### **Contextualización**

El método de proyectos, desde su introducción en el mundo de la educación a principios del siglo XX, se ha convertido en una metodología innovadora orientada hacia el desarrollo de las destrezas de pensamiento de los estudiantes, la resolución de problemas del mundo real y la mejora de la disposición hacia el aprendizaje (Helm, 2014; Helm y Katz, 2016). Sin embargo, son escasos los estudios que se han ocupado de la utilidad de esta metodología para la formación del profesorado. Aportaciones como las de Jacobs (2000) o Vasconcelos (2007) han demostrado experimentalmente que la metodología de proyectos puede mejorar las competencias del profesorado en formación en la selección de tópicos, los procedimientos de investigación o el diseño de actividades de enseñanza.

Las críticas hacia la formación inicial del profesorado se han centrado, en muchas ocasiones, en la fragmentación de los contenidos de la formación y su desconexión con lo que sucede en las escuelas. Para superar estas críticas, algunos autores han propuesto la creación de "espacios híbridos" o "terceros espacios" (Beck, 2018; Zeichner, 2010; Zeichner, Payne, y Brayko, 2015) en los que profesorado en formación, formadores y profesorado en ejercicio colaboran en estructuras democráticas para la construcción de conocimiento sobre la profesión docente.

Esta comunicación ofrece resultados de una experiencia innovadora en la formación de profesorado de educación infantil, llevada a cabo en la Universidad de Santiago de Compostela, en la que un reducido grupo de estudiantes de Maestro, el formador universitario y una maestra de infantil en ejercicio participaron en un proyecto que pretendía que el alumnado de educación infantil comprendiese los cambios que la pandemia de covid-19 estaba produciendo en sus vidas, al mismo tiempo que el profesorado en formación aprendía a trabajar por proyectos.

### **Descripción de la experiencia**

Durante el confinamiento de la primera ola de la covid-19, un grupo de estudiantes de Maestro de Educación Infantil debió continuar por medios telemáticos la docencia de la materia Aprendizaje de las Ciencias Sociales. Para ello, pusimos en marcha un proyecto para educación infantil titulado "De mayor quiero ser esencial" con el que

se pretendía dar respuestas educativas a las preguntas infantiles sobre: quiénes somos y donde vivimos, cómo llegó el coronavirus hasta nosotros, cómo cambió la pandemia nuestras vidas, cómo podemos cuidarnos, quiénes nos ayudan a ser felices, cómo podemos mejorar nuestras vidas.

En la experiencia participaron los y las estudiantes de maestro que formaban el grupo, el formador de profesores y dos invitadas externas: una maestra de educación infantil en ejercicio y una arquitecta. La primera actuaba de puente entre el conocimiento académico y el conocimiento práctico de las aulas; la segunda aportó su competencia como ilustradora del relato infantil y el punto de vista de la comunidad. Partiendo de la teoría de los "espacios híbridos", construimos un grupo de trabajo horizontal en el que las decisiones educativas se tomaban a través del diálogo entre los tres espacios que participaban en la experiencia: la universidad, la escuela y la comunidad. Todos los participantes tenían voz, todos aportaban su conocimiento, todas las narrativas eran importantes.

Durante la investigación, se consultaron informaciones sobre el coronavirus y la pandemia procedentes de diferentes disciplinas; se siguió el enfoque educativo del aprendizaje basado en proyectos; se abordaron temas controvertidos y sensibles como la pandemia de covid; también consultamos materiales pedagógicos para discutirlos desde perspectivas críticas. Finalmente desarrollamos un intenso trabajo de diseño y depuración de los materiales que pasaron a formar parte del relato ilustrado "De mayor quiero ser esencial".

Los resultados más destacables del proyecto fueron, en primer lugar, la verificación de que en la formación del profesorado resulta decisivo superar la desconexión entre los centros de formación, las escuelas y la comunidad. En segundo lugar, se produjeron unos materiales educativos, en forma de cuento ilustrado, que fueron depurados y evaluados con la ayuda de la maestra en ejercicio. Por último, las reflexiones de los participantes sobre el proceso y los aprendizajes realizados se recogieron en portfolios individuales que fueron compartidos y evaluados en común.

## Conclusiones

El método de proyectos resultó una estrategia muy eficaz para la formación del profesorado de educación infantil al aunar las perspectivas disciplinares, el enfoque pedagógico de los proyectos y la conexión con las aulas de educación infantil.

La estrategia de formación, inspirada en la teoría de los "espacios híbridos" dio lugar a un proceso de toma democrática de decisiones en la que todos los participantes se sintieron importantes, aportaron su conocimiento, y contribuyeron a un resultado colectivo que mejoró sustancialmente su formación como maestras y como formadores.

El grado de satisfacción de los participantes en la experiencia fue muy elevado, como se refleja en los portfolios elaborados al final del proceso. Tan solo falta prever las formas de hacer llegar este proyecto a las aulas de educación infantil, tanto el aula de la profesora en ejercicio como las aulas de prácticum de las maestras en formación.

## Referencias bibliográficas

- Beck, J. S. (2018). Investigating the Third Space: A New Agenda for Teacher Education. *Research. Journal of Teacher Education*, 74(4), 379-391. doi: 10.1177/0022487118787497
- Helm, J. H. (2014). *Becoming Young Thinkers: Deep Project Work in the Classroom*. New York/Washington: Teachers College Press.
- Helm, J. H., y Katz, L. G. (2016). *Young Investigators: The Project Approach in the Early Years*. New York/London: Teachers College Press.
- Jacobs, G. (2000). Using the Project Approach in Early Childhood Teacher Preparation. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED470906>
- Vasconcelos, T. (2007). Using the Project Approach in a Teacher Education Practicum. *Early Childhood Research & Practice*, 9(2). Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1084859.pdf>
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College and University-based Teacher Education. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 35(3), 479-501. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487109347671>
- Zeichner, K., Payne, K. A., y Brayko, K. (2015). Democratizing teacher education. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 122-135. doi: 10.1177/0022487114560908



## ¿Quiénes son los futuros educadores bilingües? un análisis transversal en la Universidad Complutense

GÁLVEZ, BEATRIZ  
FUENTES, JUAN LUIS

*Universidad Complutense de Madrid (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Los gobiernos e instituciones educativas han promovido durante los últimos años programas bilingües como respuesta a la posición adquirida por el inglés como lengua franca, con el objetivo de favorecer la internacionalización de la educación superior.

En diversas investigaciones realizadas en Europa sobre el bilingüismo se han identificado tanto efectos positivos en estas modalidades bilingües, como la mayor satisfacción y motivación de los estudiantes, la atracción de estudiantes internacionales y una mejora de las competencias lingüísticas e interculturales; como negativos, indicando cierta incomprensión de los contenidos académicos, una mayor carga de trabajo (Salaberri-Ramiro & Sánchez-Perez, 2018), un nivel lingüístico insuficiente por parte de profesores y alumnos (Macaro, Curle, Pun, & Dearden, 2018) o el requerimiento de una mayor inversión de tiempo y esfuerzo por parte del profesorado debido al uso de una segunda lengua (Pavón & Gaustad, 2013).

En el ámbito ajeno a la universidad, el bilingüismo también ha experimentado un crecimiento relevante dando lugar a nuevos retos como la posible desventaja social que puede repercutir en aquellos estudiantes de entornos más vulnerables (Bruton, 2013) ampliando las diferencias entre estudiantes o la escasez de profesorado capacitado para la enseñanza en una metodología bilingüe.

Con respecto a este segundo reto, diversas universidades han buscado atender las nuevas necesidades creando nuevos planes de formación del profesorado que incluyen tanto la adquisición de la competencia lingüística como conocimientos teóricos y metodológicos relaciones con la enseñanza bilingüe (Sierra Macarrón & López Hernández, 2015).

En el ámbito de formación del profesorado las investigaciones son hasta el momento escasas; en ellas se destacan los aspectos positivos en cuanto a la mejora de la competencia lingüística y una actitud positiva hacia el bilingüismo (Johnson & Matthew, 2015), una mayor satisfacción del alumnado y la movilidad internacional (Sierra Macarrón & López Hernández, 2015), una formación complementaria lingüística a los estudiantes con el fin de compensar un posible déficit lingüístico (Delicado Puerto & Pavón Vázquez, 2015), o el nivel de inglés de la familia, en cuanto que puede suponer un aspecto clave para el desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes y su rendimiento académico, asociado también al nivel socioeconómico (Castejón, 1996; Guevara Melo, Jaramillo Concha, & Tovar Paredes, 2013).

Partiendo de este contexto, el objetivo de nuestra investigación es conocer el perfil del alumnado de la modalidad bilingüe de la Universidad Complutense de Madrid, así como analizar los factores que pueden actuar como predictores y se consideran influyentes en el rendimiento y satisfacción.

Por lo tanto, se parte de las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo es el perfil de estudiantes de modalidad bilingüe en la formación de profesorado en el ámbito público? ¿Favorece este tipo de grados la internacionalización? ¿Hay variables referidas al contexto del alumnado que faciliten el rendimiento académico en una etapa universitaria bilingüe? ¿Existen factores personales que influyan en la satisfacción del alumnado?

## Metodología

La investigación es de tipo descriptivo y asociativo y multivariado. Los datos analizados son de fuentes primarias y fueron recolectados a través de un cuestionario online enviado a los cuatro cursos que conforman la modalidad bilingüe en el curso 2018-2019. El cuestionario fue sometido a una validación de contenido por juicios de expertos, cuyas sugerencias se incorporaron a la definitiva versión del cuestionario.

La población cuenta con 162 estudiantes matriculados en la modalidad bilingüe del Grado de Educación Primaria en la Universidad Complutense de Madrid, y el cuestionario fue finalmente respondido por 126 estudiantes de la población.

Se realizaron análisis estadísticos descriptivos univariados para el estudio del perfil y análisis inferenciales que incluyen análisis de regresión simple para el estudio de la predicción sobre las variables de satisfacción y rendimiento académico en el Grado.

## Resultados y conclusiones

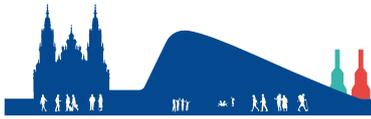
Entre los resultados podemos ver que se trata de un perfil altamente feminizado, claramente superior a otros grupos de estudiantes de educación, en su práctica totalidad procedente de España y de la Comunidad de Madrid. Presenta una alta movilidad, realizando un relevante número de estancias en el extranjero, tanto previas como durante la realización del Grado, siendo estas fundamentalmente Erasmus, lo que supone que un 51,5% las haya disfrutado, obteniendo así datos mucho más altos que el resto de la población universitaria. Su experiencia en programas bilingües es significativa, habiendo comenzado principalmente en educación infantil y educación primaria. También es destacable que, a pesar de ello, no se acredita al finalizar el Grado un nivel de inglés superior al que se presentó para el acceso a los estudios, que al ser un B2, puede dificultar la inserción laboral de los egresados, teniendo en cuenta que los centros bilingües requieren profesorado con un C1. Con respecto al rendimiento académico, se encuentra una nota de acceso y un expediente académico alto y superior al resto de grupos de la misma Universidad. Sin embargo, la satisfacción con el Grado alcanza puntuaciones medias coherentes con el resto de los grupos de la Universidad Complutense de Madrid.

Finalmente, con relación al rendimiento académico, se ha identificado como predictor la nota de acceso, pero, no se han encontrado variables que nos permitan predecir la satisfacción con el grado.

## Referencias bibliográficas

- Castejón, J. (1996). *Determinantes del rendimiento académico en educación secundaria*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Delicado Puerto, G., & Pavón Vázquez, V. (2015). La implantación de titulaciones bilingües en la Educación Superior: El caso de la formación didáctica del profesorado bilingüe de primaria en la Universidad de Extremadura. *Educación y Futuro*, 32, 35-63.
- Guevara Melo, E. P., Jaramillo Concha, R., & Tovar Paredes, S. (2013). Factores familiares y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de psicología. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 40, 122-140.
- Johnson, M. (2012). Bilingual Degree Teachers' Beliefs: A Case Study in a Tertiary Setting. *Pulso*, 35, 49-74.
- Jover, G., Fleta, T., & Gonzalez, R. (2016). La formación inicial de los maestros de educación primaria en el contexto de la enseñanza bilingüe en lengua extranjera. *Bordón*, 68(2), 121-135.

- Macaro, E., Curle, S., Pun, J., & Dearden, J. (2018). A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language teaching*, 51(1), 36-76.
- Salaberri-Ramiro, M. S., & Sánchez-Pérez, M. D. (2018). Motivations of higher education students to enroll in bilingual courses. *Porta Linguarum*, 3, 61-74.
- Sierra Macarrón, L., & López Hernández, A. (2015). CLIL en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria: La experiencia del CES Don Boco. *Revista Educación y Futuro*, 83, 114.



# Revisión bibliográfica sobre las percepciones del profesorado en cuanto a la relación familia-escuela en la última década

HERVELLA FARIÑAS, DIEGO

Universidad de La Laguna (España)

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

La importancia de la relación entre la familia y la escuela es un tema que viene de lejos pues ya voces de la pedagogía, como Montessori o Freinet, abogaban por que la educación se contextualizara en el entorno más próximo del alumnado, debiendo ser esta una tarea compartida por las familias y el profesorado. A pesar de que esta idea no es una novedad, múltiples estudios e investigaciones concluyen que la participación y la relación entre ambos agentes es todavía una utopía que, para alcanzarse, requiere un arduo trabajo que afecta a todos los agentes que conforman la comunidad educativa. A pesar de los múltiples beneficios que posee esta colaboración para el desarrollo integral del educando, es preciso hacer alusión a una serie de barreras, por parte tanto de profesorado como de familias, que dificultan la cohesión y el diálogo (tan necesario) en el ámbito educativo.

Teniendo estas ideas presentes, así como la relevancia del tema, el objetivo principal es realizar una revisión bibliográfica de las publicaciones en los últimos diez años sobre las percepciones del profesorado en cuanto a la relación familia-escuela. Así, se llegará a una aproximación de síntesis sobre los resultados de las investigaciones acerca de las creencias y actitudes de este colectivo al respecto, lo que resulta de enorme interés, por el papel clave del profesorado en la promoción de la relación familia-escuela.

## Metodología

Para llevar a cabo dicho estudio se ha realizado una revisión bibliográfica utilizando las herramientas punto Q de la Universidad de La Laguna y Google académico en una búsqueda restringida al período comprendido entre los años 2010 y 2020, empleando como palabras clave las siguientes: *percepciones, familia, escuela, profesorado, relación, Educación Primaria y docentes* en diferentes combinaciones con los operadores booleanos “y” y “o”. Este proceso ha arrojado un total de 2908 registros.

Posteriormente, se han aplicado como criterios de exclusión: trabajos duplicados, estudios no publicados en formato de artículo, artículos relativos a temáticas muy específicas respecto al objeto de estudio y artículos teóricos; y como criterios de inclusión: artículos que atañen a las percepciones del profesorado de las etapas de Educación Infantil y Primaria principalmente, aunque también se agregaron los enmarcados en Educación Secundaria. Además, se añadió un artículo de interés publicado en 2020, que no había salido en esta búsqueda debido a su recencia.

Finalmente, tras el proceso anteriormente expuesto, la muestra definitiva de estudios seleccionados para su revisión ha sido de 16.

## Resultados y conclusiones

Se realizó un vaciado de cada artículo atendiendo a: título, referencia bibliográfica, objetivos, tipo de estudio, muestra, diseño, metodología, resultados y conclusiones. Los objetivos se vinculan mayoritariamente a creencias y percepciones del profesorado sobre la relación familia-escuela, a los canales de comunicación y a la formación inicial.

Predominan las aproximaciones empíricas: 10 cuantitativos y 6 cualitativos, por lo que se observa predominio de metodología de corte cuantitativo. En los cualitativos la herramienta más empleada es la etnografía y en los cuantitativos el cuestionario. 15 artículos presentan diseño transversal y uno cuasiexperimental.

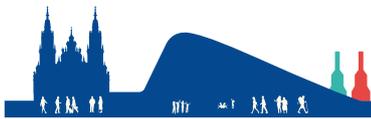
Destacan las muestras de profesorado, existiendo solo dos casos que tienen en cuenta a las familias, aunque ninguno incluye al alumnado. Dentro del tipo de profesorado existe equiparación entre futuros docentes y en activo. Predominan los centros de carácter público.

Los estudios convergen en concluir la necesidad de establecer una eficaz colaboración entre ambos agentes debido a sus innumerables beneficios; señalando como barreras el denominado profesionalismo, la inapropiada utilización de canales de comunicación y espacios, la insuficiente apuesta por la conciliación horaria, la necesidad de mejorar la formación inicial docente, las características familiares y sus expectativas o la influencia de los equipos directivos en la promoción de la colaboración.

## Referencias bibliográficas

- Andrés, S., y Giró, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 61-71.
- Armas, N. (2012). Percepción del profesorado sobre la participación de las familias en la escuela, especialmente de aquellas en situación de riesgo psicosocial. *IPSE-ds*, 5, 9-23.
- Bernad Caveró, O., y Llevot Calvet, N. (2016). Las relaciones familia-escuela en la formación inicial del profesorado. *Opción*, 7, 959-976.
- Bernad, O. (2015). Escuela y familias: imágenes de los futuros maestros. *Opción*. 31(6), 145-158.
- Cárcamo, H., y Garreta, J. (2020). Representaciones sociales de la relación familia-escuela desde la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(11), 1-14.
- Castillo, J., Felip, N., Quintana, A., y Tort, A. (2014). ¿Hay lugar para las familias en la educación secundaria? Percepciones y propuestas para una transformación del programa institucional de los centros educativos. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 18(2), 81-97.
- Castro-Zubizarreta, A., García-Ruiz, M. R., y Maraver-López, P. (2018). Impacto del practicum en las creencias de los maestros en formación sobre la relación familia-escuela. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-19.
- Fernández-Freire, L., Martínez-González, R. A., y Rodríguez-Ruiz, B. (2020). Estudio exploratorio sobre la percepción del profesorado acerca de la participación de las madres en los centros escolares de educación infantil y primaria. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 36, 111-122.
- García-Sanz, M. P., Hernández-Prados, M. A., Parra-Martínez, J., y Gomariz-Vicente, M.A. (2016). Participación familiar en la etapa de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 38(154), 97-117.
- Garreta-Bochaca, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, RASE*, 8(1), 71- 85.
- Gomariz, M. A., Hernández-Prados, M. A., García-Sanz, M. P., y Parra, J. (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(2), 41-57.
- Larrosa, F., y García-Fernández, J. M. (2014). Percepciones de familias y profesorado de Educación Primaria y secundaria sobre los deberes y derechos docentes y posibilidades de colaboración. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 11(1), 7-28.

- López-Larrosa, S., Richards, A., Morao, S. A., y Gómez Soriano, L. G. (2019). Teachers and trainee teachers' beliefs about family-school relationships. *Aula abierta*, 48(1), 59-66.
- Macia, M. (2018). Aproximación teórica a la comunicación familia-escuela: Estrategias de mejora. *Equidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 10, 89-112.
- Mir Pozo, M. L., Fernández Perelló, V., Llopart Llopart, S., Oliver Torres, M. M., Soler Simonet, M. I., y Riquelme Costa, A. (2012). La interacción escuela-familia: algunas claves para repensar la formación del profesorado de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 173-185
- Vázquez-Huertas, C., y López-Larrosa, S. (2014). Creencias sobre la relación familia-escuela. Cambios en el futuro profesorado tras recibir formación específica. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(2), 111-121.



## Condicionantes para el desarrollo de la ética organizacional en las escuelas de Catalunya

COLORADO RAMÍREZ, SARA

GAIRÍN SALLÁN, JOAQUÍN

*Universitat Autònoma de Barcelona (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

La comunicación presenta los resultados del estudio donde se analiza el desarrollo de la Ética Organizacional (EO, en adelante) en los centros educativos de educación infantil y primaria de Catalunya y valida diferentes propuestas de intervención al respecto.

Las escuelas que buscan promover su finalidad educativa y social están obligadas a generar prácticas educativas que garanticen procesos de reflexión colectiva y prácticas socialmente responsables por parte de toda la comunidad educativa (Bilbeny, 2019; Cortina, 2018; Serentil y Gairín, 2016)

El problema de investigación trata de dar respuestas a los problemas y dilemas éticos a los que se enfrentan a diario los centros educativos y sobre los que la comunidad educativa demanda respuestas rápidas e inmediatas, aunque los problemas emergentes sean complejos y precisen de una respuesta pensada y planificada (Cortina, 2018). En nuestro caso, la investigación estudia los facilitadores y barreras que puede encontrar la dirección escolar cuando trata de promover la ética organizacional en su institución (Colorado, 2020).

Se busca así responder a preguntas como: ¿qué es la ética organizacional en los centros educativos?, ¿la dirección puede favorecer la calidad ética en los centros educativos?, ¿la calidad ética favorece el desarrollo de la propia organización?, ¿la promoción de la ética organizacional en las instituciones educativas es, actualmente, un ámbito prioritario de actuación?, ¿cómo se caracterizan los centros educativos que facilitan el desarrollo de la ética organizacional? y ¿qué puede hacerse para mejorar la ética organizacional?

El objetivo general del estudio es analizar los factores condicionantes (barreras y facilitadores) de la dirección escolar para la promoción de la ética organizacional en los centros de educación infantil y primaria. Algunos objetivos específicos derivados son los siguientes: comprender los principales elementos teóricos y prácticos relacionadas con el objeto de estudio; identificar condicionantes que facilitan la promoción de la ética organizacional por parte de la dirección escolar; y delimitar acciones concretas para promover y mejorar, desde la dirección escolar, la ética organizacional en los centros de educación infantil y primaria.

## Metodología

El estudio de campo busca explorar la EO y proponer acciones de mejora que puede impulsar la dirección escolar. La metodología es descriptiva e interpretativa, de corte mixto secuencial CUAL→cuan, donde existe una fase exploratoria inicial que permite la complementación de la fase cuantitativa posterior.

El estudio ha seguido diferentes fases que han implicado desde la revisión bibliográfica y la aplicación de técnicas e instrumentos específicos, validados en todas sus fases, hasta la recogida, análisis e interpretación de los datos. Se garantiza la credibilidad, transferibilidad, dependencia y conformidad del estudio con la triangulación de instrumentos e informantes y con la identificación de los informantes y del contexto donde se ha llevado a cabo la investigación.

El estudio incluye 18 entrevistas exploratorias (9 directores, 2 inspectores y 7 expertos) para delimitar teórica-prácticamente el objeto de estudio, las competencias profesionales claves de la dirección escolar y la especificación de propuestas organizativas para el desarrollo de la EO en los centros educativos; dos grupos de discusión; y el resultado de 442 cuestionarios sobre facilitadores y barreras para la promoción de la EO aplicados a direcciones escolares.

## Conclusiones

La EO se entiende como un saber hacer de los centros educativos que, fruto del consenso, diálogo y reflexión entre la organización y sus miembros, del análisis de la organización, misión y sus finalidades, y del estudio de los valores que como comunidad educativa se plantea como tal y en su relación con el entorno, guían a la institución educativa hacia un comportamiento correcto y virtuoso.

El desarrollo de la EO implica discutir, evaluar y consensuar conjuntamente tanto la dimensión micro (persona) y meso (institución) como la macro (contexto) en los centros educativos, partiendo de procesos de evaluación sistemática con indicadores y criterios éticos institucionales (Colorado, 2020; Corbella y Úcar, 2018). Supone considerar al centro educativo o escuela como un sujeto moral que puede desarrollar su conciencia institucional para actuar atendiendo a principios éticos y morales.

El desarrollo de la EO queda condicionado por facilitadores organizativos como la gestión del equipo directivo y procesos de gestión que apuntan a la transparencia, veracidad, evaluación y la planificación estratégica; por las barreras de grupos y del propio centro caracterizadas por la calidad de las relaciones interpersonales, las características contractuales del profesorado y la calidad del modelo de dirección escolar; y por las barreras socioeducativas como la burocratización y el predominio de valores sociales contrarios a los valores escolares.

## Referencias bibliográficas

- Bilbeny, N. (2019). *L'ètica com a factor essencial de la vida acadèmica*. Lliçó inaugural del curs acadèmic 2019-2020. Universitat de Barcelona.
- Colorado, S. (2020). *La dirección escolar y la Ética Organizacional en los centros de educación infantil y primaria de Catalunya. Análisis de facilitadores y barreras*. Universitat Autònoma de Barcelona, Facultat de Ciències de l'Educació. Departament de Pedagogia Aplicada (Tesis doctoral).
- Corbella, L., y Úcar, X. (2018). Estudio de la dimensión ética y los valores implicados en las relaciones socioeducativas. *Pedagogía Social y Educación Social: Conectando Tradiciones e Innovaciones*, 1, 276-328.
- Cortina, A. (2018). Ética de las instituciones educativas y la responsabilidad social de los centros educativos. *Organización y gestión educativa, Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 130(2), 34-37.
- Serentil, J., y Gairín, J. (2016). La evaluación institucional en la enseñanza obligatoria en España. En J. Gairín y A-Díaz-Vicario (Coord.), *Sistema de evaluación institucional en la Enseñanza Obligatoria en Iberoamérica* (pp. 77-98). Santiago de Chile: Red AGE.



## **Música y Ciencias Sociales en el Grado de Maestro en Educación Primaria: innovando desde las artes en el espacio urbano**

**CRUZ RODRÍGUEZ, JAVIER**  
**GÓMEZ-GONÇALVES, ALEJANDRO**  
**DE LEÓN PERERA, CRISTO JOSÉ**

*Universidad de Salamanca (España)*

### **Contextualización**

Las ciudades están compuestas por elementos arquitectónicos y espacios colectivos singulares fruto de las diversas formas de expresión de la sociedad a lo largo del tiempo. Desde un punto de vista pedagógico, el espacio urbano es un entorno con un gran potencial didáctico en el cual es posible desarrollar metodologías activas de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de las Educación Primaria. De hecho, en el campo de las ciencias sociales es muy común emplear un recurso como el itinerario didáctico para trabajar los elementos patrimoniales de la ciudad.

En la presente comunicación se exponen los resultados preliminares obtenidos tras diseñar y aplicar una secuencia didáctica interdisciplinar y novedosa, que integra dos asignaturas diferentes del mismo curso del grado de maestro en Educación Primaria, titulada “Música y arquitectura: las artes en el espacio urbano”. Con ella se intenta potenciar la adquisición de una serie de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales propios las áreas de Didáctica de las Ciencias Sociales y de Didáctica de la Expresión Musical, a través de una secuencia que promueve el desarrollo de una metodología activa basada en la indagación guiada e incorpora el trabajo cooperativo. De esta manera se pretenden analizar algunas de las manifestaciones artísticas de la historia reciente, prestando especial atención a la arquitectura de la ciudad de Zamora y a los estilos musicales asociados, con la intención de formar a futuros maestros de Educación Primaria sobre la importancia del entorno, entendido no solo como espacio natural, sino como medio antropizado en el que han habitado distintos grupos humanos. De esta manera, su uso didáctico permitiría la consolidación de conceptos e ideas a la hora de interpretar el tejido urbano, poniendo en valor el significado de estos espacios desde la perspectiva de las ciencias sociales y de la música.

### **Descripción de la experiencia**

La secuencia didáctica se estructuró en torno a dos bloques, cada uno de ellos vinculado con una asignatura del segundo curso del grado en maestro en Educación Primaria: Fundamentos de Geografía e Historia y Expresión musical en la Educación Primaria. En el primer bloque se llevó a cabo una sesión introductoria en la que se realizó una pequeña explicación de esta secuencia interdisciplinar y se establecieron los grupos de trabajo. A continuación, se

planteó la primera actividad que consistía en un itinerario didáctico por la ciudad de Zamora en el que cada grupo de estudiantes presentaría al resto de sus compañeros uno de los principales edificios de la ciudad. Debido a la situación de pandemia registrada durante el curso 2020-2021, este itinerario se realizó de manera virtual, empleando para ello la aplicación Google Earth.

Desde esta perspectiva se utilizó el patrimonio arquitectónico de una ciudad para trabajar la historia de España y, más en concreto, la historia del arte. Para llevar a cabo esta tarea cada grupo de alumnos analizó uno de los principales edificios de la ciudad y, bajo la supervisión del equipo de profesores, tuvo que realizar una presentación de las principales características históricas y artísticas del mismo, empleando para ello el programa Nearpod. Esta actividad incorporó, además, un apartado en el que los futuros maestros profundizaron sobre la potencialidad didáctica, en la etapa de Educación Primaria, de cada uno de estos espacios.

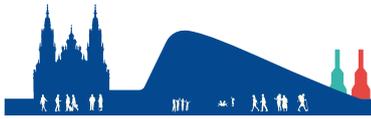
En el segundo bloque, ya en la asignatura de música, se presta atención a las posibilidades que ofrecen los edificios histórico-artísticos para estudiar algunas cuestiones musicales que pueden ser trasladadas a los alumnos de Educación Primaria. Para ello se propone un análisis de los espacios musicales antiguos de tipo religioso, tales como los coros o las tribunas, y profanos, tales como palacios o plazas, dentro del grupo de edificios analizados en el primer bloque. En base a ellos, se planteó un comentario sobre los instrumentos, músicos y otros elementos que protagonizaban esas interpretaciones, añadiendo la ubicación de tales protagonistas, el tipo de música y público o la recepción de estas experiencias. Finalmente, se plantea una exposición de lo trabajado a través de una presentación, podcast, cuento musicalizado, cómic, etc. que pueda quedar como material didáctico de futuro, dentro de esa necesidad de seguir indagando en las posibilidades que ofrece el patrimonio artístico y musical como recurso didáctico, y de diseñar materiales al respecto.

## Conclusiones

El diseño y puesta en práctica de esta secuencia didáctica supone la consolidación de una metodología interdisciplinar a la hora de llevar a cabo la formación de futuros maestros, en la que se emplea una metodología activa que promueve el aprendizaje cooperativo y con la que se pone en práctica el llamado “congruent teaching”, es decir, la manera congruente de enseñar que deberían (deberíamos) practicar los docentes universitarios de las didácticas específicas. Además, con la aplicación de esta secuencia se espera mejorar el grado de satisfacción con la docencia recibida del alumnado del grado de Maestro en Educación Primaria, empleando para ello la ciudad como recurso didáctico y fomentando la cultura de colaboración educativa a través de contenidos teóricos relacionados con la música y las ciencias sociales. Para ello se ha diseñado una secuencia didáctica que incluye una serie de actividades funcionales y relevantes con las que los estudiantes pueden complementar, de manera práctica, los contenidos teóricos estudiados en clase.

## Referencias bibliográficas

- Azorín Delegido, J. M. (2019). Conservación y difusión del patrimonio musical a través del aspecto gráfico de los libros de texto de educación primaria. *Popular Music Research Today*, 1(1), 5-19.
- Pérez Melgar, M., y Morón Monge, H. (2016). *El itinerario didáctico como herramienta para la activación patrimonial: una experiencia docente desde el Parque de María Luisa*.



# La Competencia Digital Docente en los grados de educación. La perspectiva del profesorado universitario

MERCADER, CRISTINA  
BOSCO-PANIAGUA, ALEJANDRA

*Universitat Autònoma de Barcelona (España)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Las investigaciones realizadas respecto al nivel de Competencia Digital Docente de los docentes de los distintos niveles educativos (infantil, primaria, secundaria y terciaria) parecen indicar que el dominio instrumental está más adquirido mientras que su vertiente didáctica y la aplicación de estrategias de aprendizajes con las tecnologías digitales parece estar todavía en vías de desarrollo (Fuentes et al., 2019; Moreno-Guerrero et al., 2019). En el caso del profesorado en Educación Superior, los estudios además apuntan a una necesidad de planificación estratégica institucional (Mercader y Gairín, 2020).

En este contexto aparece el estudio realizado, enmarcado en un proyecto financiado por la [eliminado para revisión ciega]. El proyecto tiene como propósito impulsar y promover el desarrollo de la Competencia Digital Docente en los grados en Educación Infantil y en Educación Primaria. La primera fase se focaliza en recoger evidencias sobre la situación en la que se encuentran los grados en E. Infantil y E. Primaria respecto la Competencia Digital Docente del profesorado que imparte clase en los mismos. Así pues, el objetivo es analizar la incorporación de la Competencia Digital Docente (CDD) en los grados en E. Infantil y E. Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Las preguntas de investigación planteadas fueron:

- ¿Qué dimensiones competenciales están más y menos desarrolladas en la Facultad de Ciencias de la Educación
- ¿Qué modalidad de formación en competencia digital docente le parece más útil al profesorado?

Para incluir la perspectiva institucional, se revisaron diferentes marcos de referencia de la Competencia Digital Docente, como el COMDID-A, centrado en la competencia del alumnado (Usart, Lázaro, y Gisbert, 2021) o el propuesto por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (INTEF, 2017), el cual pese a estar dirigido al profesorado, no profundiza en la dimensión organizativa. Por ese motivo, el marco seleccionado para el estudio fue el DigCompEdu (Redecker y Punie, 2017) con su cuestionario SELFIE.

## Metodología

La metodología es cuantitativa aplicando el método de la encuesta. El instrumento empleado es el cuestionario SELFIE (*Self-reflection on Effective Learning by Fostering Innovation through Educational technology*) adaptado al

contexto universitario y traducido al catalán. El cuestionario está dividido en 6 dimensiones: Liderazgo, Infraestructura y Equipamiento, Desarrollo profesional, Enseñanza y aprendizaje-Competencias Digitales del profesorado, Enseñanza y aprendizaje-Prácticas aplicadas, Prácticas de evaluación; y Competencias digitales del alumnado. Dada su adaptación, se comprueba el nivel de fiabilidad y se confirma un Alfa de Cronbach de .903.

El cuestionario fue administrado online a través de la plataforma *LimeySurvey* y enviado a los distintos departamentos. Los datos recogidos se analizaron con el programa SPSS. Las pruebas realizadas han sido descriptivas (medias, desviaciones y porcentajes) y comparativas y correlacionales.

La muestra son 71 profesores y profesoras (10% de error, 95.5% de fiabilidad) de 12.25 años de experiencia media (DT = 8.4). El 27.1% se identifica con el género masculino, el 67.8% el femenino y el 5,1% prefiere no contestar. En general se sienten entre bastante seguros/as utilizando las tecnologías digitales para la docencia y antes del confinamiento utilizaban un 40.47% del tiempo las tecnologías digitales para la enseñanza en el aula (DT = 25.43).

## Resultados y conclusiones

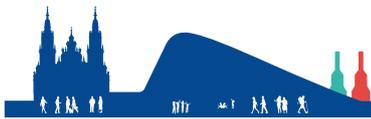
Los resultados muestran diferencias entre las dimensiones del cuestionario. Las puntuaciones más altas se encuentran en las dimensiones: CD del profesorado (M=3.87; DT=0.78), Prácticas aplicadas (M=3.49; DT=0.94) y Prácticas de evaluación (M=3.18; DT=0.91); mientras que elementos organizativos como el liderazgo (M=2.61; DT=0.86) y las infraestructuras (M=2.96; DT=0.86) y la promoción de la CDD del alumnado (M=2.85; DT=0.83) obtienen valores inferiores. En esta línea, se correlacionan las tres primeras dimensiones con una gran fuerza de asociación (entre .603 y .778) y las tres últimas (entre .640 y .746).

La modalidad de formación más habitual son los cursos en línea y el aprender de colegas de la facultad en actividades colaborativas. Las modalidades con más satisfacción son las que implican aprendizaje entre iguales. Un 83% valora entre bastante y muy útil el aprendizaje colaborativo con el profesorado de la facultad y un 76% el aprender de otros colegas en las redes y Comunidades de Práctica en línea.

Se evidencia la necesidad de incrementar la integración de la CDD del alumnado en los planes de estudio y la mejora del liderazgo respecto la competencia digital docente. Se recomienda aprovechar el aprendizaje entre iguales tan bien valorado para el desarrollo de la CDD.

## Referencias bibliográficas

- Fuentes, A., López, J., y Pozo, S. (2019). Análisis de la Competencia Digital Docente: Factor Clave en el Desempeño de Pedagogías Activas con Realidad Aumentada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 27-42.
- INTEF. (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Mercader, C., y Gairín, J. (2020). University teachers' perception of barriers to the use of digital technologies: the importance of the academic discipline. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(4), 1-14.
- Moreno-Guerrero, A.J., Fernández-Mora, M. A., y Alonso-García, S. (2019). Influencia del género en la competencia digital docente. *Revista Espacios*, 40, 30-45.
- Redecker, C., y Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Usart, M., Lázaro, J. L., y Gisbert, M. (2021). Validación de una herramienta para autoevaluar la competencia digital docente. *Educación XXI*, 24(1), 353-373.



## ¿Incluye el currículo español la educación para la conciencia de muerte?

**RODRÍGUEZ HERRERO, PABLO**

*Universidad Autónoma de Madrid (España)*

**SÁNCHEZ-HUETE, JUAN CARLOS**

*CES Don Bosco (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

El Proyecto I+D+I “Innovación e inclusión de la muerte en la educación”, incluye en su primera fase un estudio sobre la presencia de la muerte en el currículo español. Los resultados, publicados en el artículo “¿Está la muerte en el currículo español?” (Herrán, Rodríguez y Miguel, 2019), se difunden a través de esta comunicación.

La educación debe formar al ser humano en múltiples facetas; una de ellas es vivir conscientemente de lo que fenoméricamente más le importa. El tema de la muerte es uno

de ellos, que además tiene un carácter transcultural y diacrónico. Se parte del constructo Pedagogía de la muerte, entendido como una disciplina emergente cuyo objeto de estudio es la educación, la enseñanza y la formación que tienen en cuenta la conciencia de muerte. Incluye dos enfoques didácticos (Herrán y Cortina, 2006; Herrán, González, Navarro, Bravo y Freire, 2000): el curricular, que busca la normalización de la muerte en lo que se enseña y aprende, y el paliativo, que se orienta al acompañamiento educativo desde la tutoría en situaciones de duelo.

El objetivo de esta investigación es determinar la presencia de la conciencia de muerte en la normativa educativa y curricular española de educación infantil, primaria, secundaria obligatoria y bachillerato, a nivel estatal. Se emprende esta investigación documental para conocer empíricamente si tanto las leyes estatales como sus currículos se ocupan de la conciencia de muerte o no. Si lo hacen, con mayor probabilidad se trabajará en la educación oficial y en las aulas.

### Metodología

El estudio se realiza con un diseño metodológico de tipo documental. Se desarrolla a través del análisis de la normativa de carácter oficial y de educación infantil, primaria, secundaria obligatoria (ESO) y bachillerato. Estos documentos determinan el currículo base para todo el estado en las etapas educativas incluidas en el estudio en el año en el que se realiza el estudio (2019).

Respecto a los términos analizados, fueron elegidos por 17 expertos seleccionados. Finalmente se incluyen 25 términos relacionados semánticamente con el tema de estudio: muerte, duelo, pérdida, suicidio, emociones, vida, fallecimiento, despedida, recuerdo, tabú, acompañamiento, mortalidad, resiliencia, conciencia, finitud, biodiversidad, salud, valores, tradición, holocausto, existencial, ritual, extinción, guerra y genocidio.

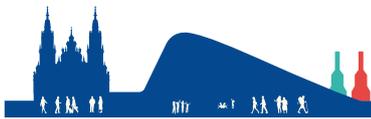
## Resultados y conclusiones

Se encuentran, entre otros, los siguientes resultados y conclusiones:

- Que la muerte y por ende la Pedagogía de la muerte no parece un asunto prioritario en los textos analizados.
- Que, por su presencia en la vida y en las realizaciones humanas, es imposible no tratar la muerte en el currículo, aunque sea lábilmente y de manera indirecta.
- Que se abre un horizonte investigativo y didáctico muy enriquecedor en el seno de la educación y la sociedad emergentes.
- Que la falta de una mayor presencia puede responder aún a su carácter de tabú, a la falta de reflexión e indagación sobre su educatividad o a la atribución de prioridad a otros ámbitos y contenidos.
- Que hay potencial para una mayor educatividad de la muerte, desde un abordaje más directo y consciente desde todos los niveles de enseñanza, al menos desde las asignaturas donde se incluyen términos y contenidos relevantes.
- Que se requiere una modificación del currículo en el que se incluya la muerte como un referente didáctico para lograr una verdadera educación del ser humano.

## Referencias bibliográficas

- Herrán, A. de la, y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica*. Madrid: Humanitas.
- Herrán, A. de la, González, I., Navarro, M. J., Bravo, S., y Freire, M. V. (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en educación infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Herrán, A. de la, Rodríguez Herrero, P., y Miguel, V. de (2019). ¿Está la muerte en el currículo español? *Revista de Educación*, 385, 201-226.



## Presencia del concepto muerte en constituciones, leyes educativas y diseños curriculares de España (1812-2013)

**SÁNCHEZ HUETE, JUAN CARLOS**  
*Universidad Complutense de Madrid (España)*

**RODRÍGUEZ HERRERO, PABLO**  
*Universidad Autónoma de Madrid (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

La investigación se enfoca desde el constructo de Pedagogía de la muerte, disciplina cuyo objeto de estudio es la educación, la enseñanza y la formación que considera la muerte (Herrán y Cortina, 2007). Las primeras referencias a una *Death Education* en países anglosajones datan de 1920-30 (Rodríguez, Herrán y Cortina, 2019). En España, es significativa la contribución de Mèlich (1989) para relacionar la muerte con los fines de la educación.

La investigación de la muerte en el currículo es tema novedoso. Un reciente estudio (Herrán, Rodríguez y Miguel, 2019) analiza la conciencia de muerte en el currículo español para concluir que no está presente entre los fines educativos, ni entre las competencias a desarrollar en cualquier etapa educativa; sí encontraron contenidos curriculares asimilables a una Pedagogía de la muerte (“ciclo vital”, “pérdida de biodiversidad”, “guerras” y “Holocausto”). No se encontró referencia a que alguien, que haya perdido a una persona significativa, pueda requerir apoyo educativo a través del acompañamiento.

Esta comunicación contribuye a cartografiar el mapa, respecto al estudio de la muerte en el currículo, desde una perspectiva histórica (1812-2013).

### Metodología

El diseño es mixto. En el cuantitativo se realiza un análisis descriptivo, de frecuencias y porcentajes, de los términos que mantienen una relación semántica con la Pedagogía de la muerte. El cualitativo se basa en un análisis de contenido, mediante codificación e interpretación de los términos en el contexto que aparecen, observando su vinculación con una educación que tenga en cuenta la muerte.

La metodología que se plantea pasa por describir la presencia de la muerte en la normativa constitucional y educativa. Para ello se procedió a generar un campo semántico, desde juicio de expertos, donde 11 investigadores plantearon 413 términos relacionados con la muerte.

El estudio selecciona constituciones, leyes educativas reguladoras del sistema educativo y normativas que desarrollan estas últimas.

La investigación se realiza a través de términos relacionados semánticamente con la Pedagogía de la muerte. El proceso generó un listado de 25 términos objeto de análisis para buscar su concreción en los documentos.

## Resultados y conclusiones

El término “guerra” aparece en todas las constituciones españolas. En algunas constituciones aparece el término “muerte”, aunque su relación sea lábil con la educación.

El término “fallecimiento” aparece en las constituciones españolas de 1812 y 1978, pero no es un enfoque asimilable a la educación de la conciencia de muerte. El análisis de las constituciones indica que la conciencia de muerte no está incluida entre las finalidades de la educación.

En cuanto al currículo, su inclusión es más clara en normativas donde no hubo una separación fáctica de poderes entre Iglesia y Estado.

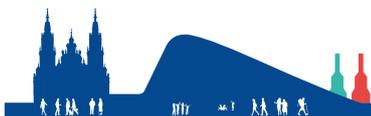
De los resultados obtenidos y la discusión científica sobre los mismos, concluimos que la muerte no está atendida con suficiencia pedagógica en nuestro sistema educativo y que está incluida con interés pedagógico en algunas normativas.

La investigación presenta como limitación que hay otros documentos no incluidos en la investigación, que hubieran permitido definir con más rigurosidad la presencia de la conciencia de muerte.

La investigación presenta un mapa histórico e innovador y un panorama epistemológico, dentro del ámbito de la Pedagogía de la muerte que invita a la comunidad educativa científica a avanzar en una cuestión esencial para la persona, como es la muerte.

## Referencias bibliográficas

- Cortina, M., y Herrán, A. de la (2008). La práctica del acompañamiento educativo desde la tutoría en situaciones de duelo. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 157-173.
- Herrán, A. de la, Rodríguez, P. y Miguel, V. de (2019). ¿Está la muerte en el currículo español? *Revista de Educación*, 385, 201-226.
- Holland, J. (2008). How schools can support children who experience loss and death. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(4), 411-424.
- Mèlich, J. C. (1989). *Situaciones-límite y educación. Estudio sobre el problema de las finalidades educativas*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez, P., Herrán, A. de la, y Cortina, M. (2019). Antecedentes internacionales de la Pedagogía de la muerte. *Foro de Educación*, 17(26), 259-276.



## La inclusión del tema de la muerte en los currícula de las distintas comunidades autónomas

**RANSANZ REYES, ELISABET**

*Universidad Internacional de la Rioja (España)*

**DE MIGUEL YUBERO, VICTORIA**

*Universidad Autónoma de Madrid (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Hablar de la muerte con los niños y adolescentes es una cuestión evitada por los adultos con el fin de protegerles a pesar de lo inadecuado que resulta ante tales fines. Así, esta actitud se ha visto cuestionada ante los acontecimientos acaecidos en materia de salud, que han puesto de manifiesto la necesidad de recuperar la naturalidad para tratar de abordar la muerte, prepararnos cognoscitiva y emocionalmente para su afrontamiento y, sobre todo, profundizar en lo que la conciencia de finitud puede implicar en el desarrollo de la persona.

El concepto específico de educación está ligado al significado y sentido que en cada momento histórico y social se le ha otorgado y, por tanto, los factores que determinan su identidad están abiertos al debate (Deng, 2018); creemos necesario incluir en esta discusión los desafíos que trascienden estos límites y que se relacionan con los atributos radicales del ser humano. En el marco teórico y empírico de la atención a la diversidad o la personalización del proceso educativo principios como la singularidad, la intimidad, la libertad y la apertura guían la acción docente, pero no se pueden acometer estos principios eludiendo la muerte, ignorando lo que la conciencia de finitud puede aportar en la construcción del sentido de la vida.

Los planes de estudio, que indican los objetivos educativos que deben cumplirse en determinados contextos y por medios particulares, carecen de una mención explícita de la muerte como contenido de enseñanza y aprendizaje (de la Herrán, Rodríguez y de Miguel, 2019; Corr, Corr y Doka, 2019; de la Herrán y Cortina, 2006), cabe preguntarse si de manera implícita puedan estar asumidos aspectos relacionados con dicho constructo.

Por todo lo anterior, el objetivo del presente estudio es analizar el grado de inclusión y la disposición curricular que el tema de la muerte tiene en la legislación y normativa nacional y autonómica de España, así como identificar las similitudes y diferencias en las diferentes Comunidades Autónomas.

Este análisis puede servir como punto de referencia para la reflexión académica y profesional en el diseño de currículos que tengan en cuenta considerar el potencial de aprendizaje y la adaptabilidad de la conciencia de la muerte para todos niveles y áreas de educación.

## Metodología

Mediante un diseño de investigación mixto (cualitativo-cuantitativo) y documental se parte de un análisis no interactivo, exploratorio y comparativo para evaluar de manera más completa los fenómenos planteados, reduciendo las limitaciones de los enfoques puramente cuantitativos o cualitativos (Creswell y Creswell, 2018).

Ateniéndonos a la tipología establecida por Leech y Onwuegbuzie (2009) acerca de los métodos mixtos, se ha adoptado una propuesta de igualdad secuencial de métodos totalmente mixtos integrada en todas las etapas del proceso (objetivos, método, técnicas de investigación e interpretación y presentación de los resultados).

El análisis se ha realizado de manera consecutiva, adoptando en un primer momento una visión cuantitativa y, posteriormente, una perspectiva más cualitativa; no obstante, sendos análisis han tenido la misma relevancia en la interpretación y discusión de los resultados.

A tenor de este diseño metodológico, y tomando como punto de partida un conjunto de 19 términos relacionados con la educación para la muerte que fueron seleccionados por expertos en la temática, se examinaron un total de 110 documentos oficiales de la normativa educativa en todas sus etapas y especificaciones (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato) enmarcadas en cada una de las Comunidades Autónomas españolas.

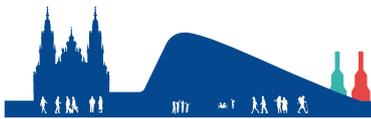
## Resultados y conclusiones

En el análisis cuantitativo se tuvo en cuenta la frecuencia de los 19 términos relacionados significativamente con la Pedagogía de la muerte en función de: (a) resultados por regiones, destacando la frecuencia más relevante para cada término; y (b) resultados de los componentes de los planes de estudio y normativas sobre diversidad. En el cualitativo se analizó la forma y el contexto en el que aparecen los términos en las normativas educativas.

Se concluye que la mayor aparición de los conceptos relativos a la Pedagogía de la muerte se enmarca en los contenidos de las materias y su evaluación. También se desprende que la legislación educativa pone de manifiesto la posibilidad de incluir una educación para la muerte en cualquier etapa educativa, asignaturas específicas y temas transversales. No obstante, su inclusión será insuficiente si no se enmarca en las finalidades, objetivos y competencias clave y si los profesionales de la educación no reciben formación al respecto. El análisis de los currículos revela diferentes niveles de aplicación práctica del potencial educativo de la conciencia de muerte según la Comunidad Autónoma. Algunos planes contienen un mayor nivel de inclusión que otros, profundizando más en el potencial educativo de la conciencia de finitud.

## Referencias bibliográficas

- Corr, C., Corr, D., y Doka, K. (2019). *Death and Dying, Life and Living*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Creswell, J. W., y Creswell, J.D. (2018). *Research Design. Qualitative, Quantitative & Mixed Methods Approaches*. Glasgow: Sage Publications.
- De la Herrán, A., y Cortina, M. (2006). *La Muerte y su Didáctica*. Madrid: Humanitas.
- De la Herrán, A., Rodríguez, P., y de Miguel, V. (2019). ¿Está la Muerte en el Currículo Español? *Revista de Educación*, 385, 201-226.
- Deng, Z. (2018). Contemporary curriculum theorizing: crisis and resolution. *Journal of curriculum Studies*, 50(6), 691-710. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1537376>
- Leech, N. L., y Onwuegbuzie, A. J. (2009). A Typology of Mixed Methods Research Designs. *Quality & Quantity* 43(2), 265-275.



## ¿Quieren los profesores una educación que incluya la muerte?

DE LA HERRÁN, AGUSTÍN  
SERRANO, BIANCA FIORELLA

*Universidad Autónoma de Madrid (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Se aportan resultados parciales de la investigación: “Innovación e inclusión de la muerte en la educación”, financiada por la Convocatoria 2017 Proyectos de I+D+i, del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (Ref.: EDU2017-85296-R). Responde a un vacío en investigación, alineado con el propósito general del estudio: conocer las actitudes y opiniones de profesorado sobre una educación que incluya la muerte.

Los objetivos específicos son: (1) Conocer las actitudes hacia la educación que incluye la muerte por parte de profesores de etapas no universitarias; (2) Identificar la relación de variables de género, edad, perfil del docente, experiencia docente, creencias religiosas del docente, haber tenido pérdidas significativas, tipo de centro, entorno y confesionalidad del centro; (3) Conocer qué opina el profesorado sobre cómo tratar el tema de la muerte en el entorno escolar y en la sociedad. La pregunta orientadora de la investigación es: ¿Cuáles son las actitudes y opiniones de profesorado sobre una educación que incluya la muerte?

### Metodología

El estudio se lleva a cabo a través de un diseño transversal (Summers y Abd-El-Khalick, 2017), en el que se recogen los datos de 683 docentes de centros educativos españoles. Los participantes pertenecieron a contextos y lugares geográficos diferentes, en el mismo período de tiempo. Se recogieron datos de 12 regiones españolas. Los centros fueron de titularidad pública y privada, laicos y de carácter confesional o religiosa, de entornos rurales y urbanos, y de educación infantil, primaria, secundaria y formación profesional.

Para responder a los objetivos, se diseñaron y validaron dos instrumentos digitalizados de auto-aplicación, complementarios entre sí: una escala de actitudes y un cuestionario hacia la educación que incluye la muerte. La primera pretendía medir las actitudes del profesorado hacia la educación que incluye la muerte. Se diseñó y validó como escala *ad hoc*, porque en la literatura revisada no se encontró otro instrumento similar. Su consistencia interna, con tres factores, fue calculada a través del coeficiente alpha de Cronbach, resultando .89 para la escala total, .91 para el Factor 1, .88 en el Factor 2, y de .89 en el Factor 3. Los resultados en este índice se consideran excelentes. El cuestionario pretendía conocer opiniones del profesorado sobre cómo se trata el tema de la muerte en el entorno

escolar y en la sociedad. Fue validado mediante expertos y un pilotaje, pasando de una primera versión de 22 ítems a una de 13, con distintas opciones de respuesta de carácter nominal, y mejorándose la claridad de su redacción. Ambos instrumentos contaron con un informe positivo del comité de ética de la institución coordinadora.

## Resultados y conclusiones

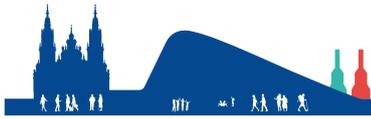
Los datos constatan que la mayoría de los docentes no ha recibido formación en una educación que incluya la muerte, a pesar de que ésta afecta a sus centros, a sus alumnos y a su acción tutorial. Los resultados indican actitudes moderadamente positivas de los docentes hacia una educación que incluya la muerte, coincidiendo con otros estudios (Dyregrov, Dyregrov y Idsoe, 2013; Herrán, González, Navarro, Bravo y Freire, 2000; McGovern y Barry, 2000). Variables como el género, la edad, el perfil del docente o las creencias religiosas, afectan a los resultados. La investigación respalda la inclusión de la muerte en la educación y la formación del profesorado en la temática.

La educación que incluye la muerte responde tanto a la conciencia de muerte y de finitud es un ámbito educativo privilegiado, como a que la muerte afecta a los centros educativos y requiere una atención pedagógica desde la tutoría, con el apoyo de los departamentos de orientación, en su caso. El estudio supone un avance considerable en el ámbito científico de la enseñanza y la formación del profesorado en un tema educativo radical como es la muerte, que es transcultural, transnacional y de interés para la educación en cualquier momento histórico. El estudio responde a una necesidad relativamente cotidiana de los centros educativos, aunque sin correspondencia en su planificación, curricular, necesidad profesional y formación pedagógica suficiente. Atiende al reto de una educación que prepare con mayor plenitud para la vida, teniendo en cuenta la muerte.

Para ello se necesitan, por un lado, planes de formación de profesorado –incluidos directores, orientadores, tutores y demás profesores– en educación que incluye la muerte, tanto inicial como permanente. A tenor de los resultados obtenidos en este estudio, la formación sería bien acogida por el profesorado de todos los niveles educativos preuniversitarios. El estudio invita también a la administración educativa que diseñan los currícula a no mirar parcialmente a una educación para la vida, sin la muerte. Por un lado, una educación que omita la conciencia de muerte de su acervo no puede ser plena. Por otro, la muerte llega, inexorablemente, a las escuelas. Por tanto, tiene sentido pedagógico ocuparse, decididamente, de lo que más importa al ser humano, e incluir la conciencia de muerte en un currículo y en la formación del profesorado que aspire a una más compleja y consciente educación del ser humano de cualquier país o cultura.

## Referencias bibliográficas

- Dyregrov, A., Dyregrov, K., y Idsoe, T. (2013). Teachers' perceptions of their role facing children in grief. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(2), 125-134.
- Herrán, A. de la, González, I., Navarro, M. J., Bravo, S., y Freire, M. V. (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en educación infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- McGovern, M., & Barry, M. (2000). Death education: knowledge, attitudes, and perspectives of Irish parents and teachers. *Death Studies*, 24, 325-333.
- Summers, R., y Abd-El-Khalick, F. (2017). Development and validation of an instrument to assess student attitudes toward science across grades 5 through 10. *Journal of Research in Science Education*, 55(2), 172-205.



## ¿Quieren los padres y madres una educación que incluya la muerte?

SERRANO, BIANCA FIORELLA  
DE LA HERRÁN, AGUSTÍN

*Universidad Autónoma de Madrid (España)*

### Descripción general de la/s preguntas de investigación y objetivos

El presente trabajo muestra los resultados parciales derivados de un proyecto de Investigación, Desarrollo e Innovación en el Marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica de Innovación titulado: “Innovación e Inclusión de la muerte en educación”. La finalidad principal del proyecto es contribuir a superar la mirada sesgada de la educación y generar una pedagogía más consciente, afrontando un reto que la propia sociedad nos plantea: cómo tratar el tema de la muerte desde la educación. La investigación se compone de tres fases: estudio documental, indagatorio y formación en Pedagogía de la Muerte y creación de una red de apoyo.

En la cultura occidental el dolor y la pérdida es afrontado principalmente desde un modelo biomédico y psicológico, excluyendo miradas y experiencias de otros ámbitos, como el educativo (Bendelow & Williams, 1995). En este sentido, esta investigación pretende contribuir a un ámbito poco explorado desde las Ciencias de la Educación respondiendo a la pregunta ¿Quieren los padres que la muerte se incluya en la educación de sus hijos?

Los objetivos específicos son : (1) Conocer las actitudes de padres y madres de alumnos de 0 a 18 años hacia la educación para la muerte, con una escala *ad hoc* válida y fiable; (2) Identificar la relación entre las actitudes de los padres hacia una educación que incluya la muerte y su género, creencias religiosas, etapa educativa del hijo, experiencias de fallecimientos significativos y entorno rural/urbano del centro educativo; (3) Conocer qué opinan los padres y madres de alumnos sobre cómo se trata la muerte en la sociedad y en el entorno escolar.

La Pedagogía de la muerte es una disciplina emergente, con un escaso recorrido internacional dentro del campo de las Ciencias de la Educación (Rodríguez, Herrán & Cortina, 2019). Como disciplina aplicada a la familia no solo responde a situaciones de pérdidas relevantes. Apunta a una educación que, desde fenómenos asociados con la muerte, promueva una mayor conciencia y madurez personal y social (Dyregrov, Dyregrov & Idsoe, 2013). Por ello, forma parte de una educación para la vida que considera la conciencia de muerte y de finitud como un elemento fundamental para la formación integral (Herrán & Cortina, 2008).

### Metodología

Para responder a los objetivos de la investigación, se lleva a cabo un diseño transversal (Summers & Abd-El-Khalick, 2017), en el que se analizaron las actitudes hacia la educación para la muerte de los padres y las madres de

alumnos de educación infantil, primaria, secundaria obligatoria y bachillerato en ocho regiones de España, en tipos de centros diferentes, según su titularidad (pública/privada), confesión religiosa y entorno (rural/urbano). La muestra fue 917 padres y madres.

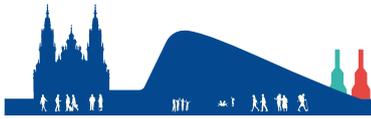
Se utilizaron dos instrumentos digitalizados de auto-aplicación: una escala de actitudes y un cuestionario de opiniones. Con respecto a la escala de actitudes de las familias ante la inclusión de la muerte en educación, *Death Education Attitudes Scale-Parents (DEAS-P)* fue diseñada y validada obteniendo una escala tipo Likert de 9 ítems. Con respecto al diseño del cuestionario, *Death Education Questionnaire-Parents (DEQ-P)* permitió conocer la opinión de las familias sobre cómo se trata la muerte en la sociedad y el entorno escolar, a través de 8 ítems en su versión final.

## Resultados y conclusiones

Como principales resultados del estudio, en primer lugar se aporta una escala de actitudes validada a través de un EFA y un CFA con unos valores adecuados para un modelo bifactorial y con una fiabilidad muy destacada, con un alpha de Cronbach de .905 para la escala total. Esta es una aportación original en el ámbito de la educación para la muerte, que responde a una laguna existente en la creación de instrumentos científicamente validados que permitan conocer las actitudes de la comunidad educativa sobre este tema emergente en la educación (Rodríguez, Herrán & Cortina, 2019). Con respecto a las actitudes de los padres y madres hacia la inclusión de la muerte en educación, los principales resultados muestran que las familias, son conscientes de la presencia de la muerte en el entorno familiar y escolar y de la posible respuesta educativa a este tema. La relación de variables sociodemográficas arroja algunos hallazgos de interés. En primer lugar, el género parece ser una variable que afecta a las actitudes hacia la educación para la muerte. Se observa que las mujeres tienen actitudes más positivas que los hombres hacia la incorporación de la muerte en la educación, al igual que en otros estudios tanto con familias (McGovern & Barry, 2000) como con docentes (Dyregov, Dyregov & Idsoe, 2013; McGovern & Barry, 2000). Otra variable generalmente estudiada en investigaciones anteriores es la ocurrencia de haber tenido una pérdida significativa. En varios estudios realizados con familias (McGovern & Barry, 2000) y docentes (Dyregov, Dyregov & Idsoe, 2013; McGovern & Barry, 2000) se observa la relación entre haber tenido una pérdida por fallecimiento de alguna persona significativa con la disposición favorable a que la muerte se trate en la educación. Por último, los resultados indican que la etapa educativa en la que se encuentran escolarizados los hijos también influye en los resultados de la escala, tanto en los resultados globales como en los dos factores. Concretamente, los padres que tienen a sus hijos en el segundo ciclo de educación infantil (3-6 años) son los que tienen unas actitudes más positivas hacia la educación para la muerte. En conclusión, el presente estudio aporta instrumentos y resultados de interés, tanto para el ámbito científico como para el profesional de la educación para la muerte, con la intención de contribuir a una educación para la vida más completa que, por serlo, tenga en cuenta la muerte.

## Referencias bibliográficas

- Bendelow, G. A., & Williams, S. J. (1995). Transcending the Dualisms: Towards a Sociology of Pain. *Sociology of Health and Illness*, 17(2), 139-165.
- Dyregrov, A., Dyregrov, K., & Idsoe, T. (2013). Teachers' perceptions of their role facing children in grief. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(2), 125-134.
- Herrán, A. de la, González, I., Navarro, M. J., Bravo, S. & Freire, M. V. (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en educación infantil*. Ediciones de la Torre.
- Summers, R., & Abd-El-Khalick, F. (2017). Development and validation of an instrument to assess student attitudes toward science across grades 5 through 10. *Journal of Research in Science Education*, 55(2), 172-205.
- Rodríguez, P., Herrán, A. de la, & Cortina, M. (2019). Antecedentes internacionales de la pedagogía de la muerte. *Foro de Educación*, 17(26), 259-276.
- McGovern, M., & Barry, M. (2000). Death education: knowledge, attitudes, and perspectives of Irish parents and teachers. *Death Studies*, 24(4), 325-333.



# Propuesta metodológica de Pedagogía de la muerte: recursos didácticos para incluir la muerte en el aula en todas las etapas educativas

DE MIGUEL YUBERO, VICTORIA

*Universidad Autónoma de Madrid (España)*

RANSANZ REYES, ELISABETH

*Universidad Internacional de la Rioja (España)*

## Contextualización

La finitud es un atributo del ser humano, sin embargo, la muerte es un tema tabú en una sociedad cuyos valores respecto a la enfermedad o el envejecimiento están dicotomizados, por lo que no se aborda plenamente (Cortina y de la Herrán, 2012). La inclusión pedagógica de temáticas que afectan a nuestra condición contribuiría a una educación menos miope, aportando un valor añadido en pro de un adecuado desarrollo personal, social y afectivo de nuestro alumnado. Siendo un tema radical, la Pedagogía de la muerte se centra, por un lado, en el fomento de la conciencia de finitud y su tratamiento normalizado en la educación (perspectiva preventiva); y por el otro, en el acompañamiento educativo en situaciones de duelo (perspectiva paliativa). A pesar de ello y de las crecientes investigaciones al respecto (Cortina y de la Herrán, 2012; Rodríguez, de la Herrán y de Miguel, 2020), la inclusión práctica de la muerte en la educación como un componente didáctico y formativo no está integrado en los proyectos pedagógicos de los centros ni en los currículos, por lo que sigue siendo una disciplina emergente que constituye un reto en el campo de la educación formal.

Al considerarse la Pedagogía de la muerte una temática radical no contemplada formalmente en la legislación educativa vigente, la dificultad para incluirla en el aula es una realidad a la que se enfrentan los profesionales de la educación, pero, sin embargo, cada vez más demandada entre estos profesionales tanto en la formación inicial como en la formación continua (Pedrero, 2008; Ransanz 2014; Colomo y Cívico 2018)

## Descripción de la experiencia

Teniendo en cuenta las anteriores premisas, desde el I+D+i “Innovación e inclusión de la muerte en educación<sup>1</sup>”, se pretende ayudar a superar esa mirada miope que caracteriza a la educación, generando una pedagogía más consciente y afrontando el reto que ha marcado la sociedad: cómo tratar el tema de la muerte desde la educación.

Para alcanzar tal fin, se llevaron a cabo varias fases:

<sup>1</sup> Proyecto financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, en el Marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica de Innovación 2013-2016, en la Convocatoria del 2017.

1. *Estudio documental*: se determinó la presencia (o no) de la muerte en el contexto curricular español, europeo, suramericano y en las recomendaciones supranacionales.
2. *Estudio indagatorio*: se analizaron las concepciones explícitas e implícitas de la comunidad educativa (educación infantil, primaria, secundaria y educación especial) acerca de la inclusión de la muerte en educación.
3. *Estudio de innovación*: es esta experiencia la que se pretende recalcar, pues con las evidencias de las fases 1 y 2, se diseñó un banco de recursos dirigido a los profesionales de la educación y las familias para incluir la conciencia de finitud. En esta fase se da a conocer una propuesta metodológica que incluye aproximadamente 700 recursos pedagógicos desde los que poder tratar el tema de la muerte desde una perspectiva preventiva y/o paliativa en cualquier etapa educativa. La estructura de dicha propuesta hace que sea de gran efectividad y utilidad para los profesionales de la educación, ya que está claramente dividida dependiendo de la etapa educativa (educación infantil, primaria, secundaria o bachillerato), el curso académico, la disciplina o área de conocimiento, y el tipo de recurso dada su naturaleza (libros, películas, noticias, canciones, etc.). Se pretende, así, crear un marco de referencia práctico aplicable a cualquiera que sea la etapa educativa y sus especificaciones, de manera que pueda ser utilizada por el máximo número de docentes posibles.
4. *Formación en Pedagogía de la muerte*: además de la necesaria inclusión formal de la muerte en el currículo y la creación del banco de recursos, se hace necesaria la formación de los profesionales educativos (Rodríguez, de la Herrán y de Miguel, 2020). Por ello, desde el I+D+i se ofrece una formación integral acerca de la temática: (1) “Cómo educar teniendo en cuenta la muerte: Pedagogía de la muerte para docentes y familias”; y (2) “Pedagogía de la muerte aplicada (3.ª edición)”.

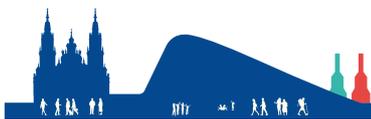
## Resultados y conclusiones

A sabiendas de que la Pedagogía de la muerte ayuda en el desarrollo integral de las personas y en su conciencia sobre la vida, a través de propuestas metodológicas como el banco de recursos aquí presentado, se puede contribuir a esa necesaria mejora de la educación, de manera que abarque una de las cuestiones más inevitables del ser humano: la muerte. Efectivamente, la muerte tratada desde la normalización, puede ser un componente didáctico y pedagógico clave para la evolución humana (Rodríguez, de la Herrán y Cortina, 2012).

Si bien es cierto, para lograr una Pedagogía de la muerte eficaz, además de la inclusión formal de la muerte en los planes de estudio y la creación de propuestas metodológicas que podrían ser marcos de referencia para ponerlo en práctica en el aula, también es necesario que la comunidad educativa reciba una formación de calidad al respecto.

## Referencias bibliográficas

- Colomo, E., & Cívico, A. (2018). La necesidad de formación del profesorado en Pedagogía de la Muerte. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 83-94. doi: 10.6018/reifop.21.1.279961
- Cortina, M., & de la Herrán, A. (2012). Pedagogía de la Muerte a través del cine. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), 515-521.
- Rodríguez, P., de la Herrán, A., y Cortina, M. (2015). Pedagogía de la muerte mediante aprendizaje servicio. *Educación XXI*, 18(1), 189-212.
- Rodríguez, P., de la Herrán, A., & de Miguel, V. (2020). The inclusion of death in the curriculum of the Spanish Regions. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-19.



# Preparación para el cambio, liderazgo y mejora escolar: revisión de literatura y proyecciones para la investigación

DE LA VEGA, LUIS FELIPE

*Universidad de Chile (Chile)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

La mejora educativa ha estado bajo permanente interés de la investigación, buscando desarrollar condiciones, capacidades y procesos que afecten positivamente a los procesos de enseñanza y aprendizaje (Rincón Gallardo, 2019).

Existe consistente consenso y evidencia respecto de la relevancia del liderazgo en la generación y/o sostenibilidad de la mejora, sobre todo cuando este adquiere un foco pedagógico (Sammons, Day y Gu, 2014). El liderazgo se entiende como “la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas, de manera que éstas puedan tomar las líneas propuestas como premisa para su acción”. El liderazgo educativo afecta la mejora a través de diferentes dimensiones. Una de ellas es el de Preparación para el Cambio (PPC) (Zayim y Kondacky, 2014).

Existe cierto acuerdo en que este término refiere al compromiso de los miembros de una organización sobre la implementación de determinado cambio, considerando la evaluación sobre dicho cambio y la intención de participar de él (Holt, Armenakis, Feild, y Harris, 2007). La PPC se entiende como una variable mediadora entre el cambio organizacional y los sujetos, que potencialmente podría explicar la medida en que los participantes terminan acogiendo o resistiéndose a la transformación que se busca implementar.

En el campo educativo, el análisis de la PPC no ha tenido aún un despliegue profundo o profuso, desarrollándose en el ámbito de la gestión y el liderazgo educativo. Se identifica que esta variable podría llegar a tener un rol estratégico en el impulso que entrega el liderazgo a la mejora, debido a que la PPC alude al desarrollo de visiones y actitudes proclives a la generación de transformaciones al interior de la institución educativa y al aporte que ésta puede prestar a la mejora.

Teniendo en consideración la relevancia y potencial explicativo de la PPC, se buscó conocer cómo la investigación educativa ha estudiado la PPC, considerando las siguientes preguntas:

1) ¿Cómo se argumenta en las investigaciones la relevancia de la PPC?; 2) ¿Cómo se aborda el problema desde el punto de vista teórico?; 3) Dada la condición de variable afectable, ¿qué modelos se proponen para entender el rol de RFC en el cambio escolar?; 4) ¿Cómo se investiga la PPC? ¿Qué instrumentos existen para su estudio?; 5) ¿Qué aprendizajes se pueden identificar sobre RFC, entendiéndola como variable independiente o dependiente?

## Metodología

Se llevó a cabo una revisión de literatura referida a la preparación para el cambio en instituciones educativas. Se realizó una búsqueda de artículos científicos que aludieran a este término y que tuvieran relación con el ámbito del

liderazgo, la gestión y/o la mejora educativa. Se buscaron artículos exclusivamente de carácter empírico publicados en revistas científicas indexadas en Web of Science o Scopus durante el período entre enero de 2016 y enero de 2020.

De la primera búsqueda de trabajos que incorporaran el concepto de PPC en áreas cercanas a educación, se identificaron 101 trabajos. Luego de la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión que fueron mencionados, se seleccionó un total de 13 artículos, los que fueron objeto del análisis que se presentan a continuación.

## Resultados y conclusiones

Se constató la existencia de diferentes modelos explicativos para la comprensión de PPC. El más llamativo fue denominado lógica de precursores y consiste en encadenamientos causales de variables que avanzan desde percepciones y motivaciones respecto del cambio, posteriormente las actitudes respecto de éste, llegando hasta las conductas propiciadas por las actitudes de los sujetos.

*Lógica de “precursores”.*



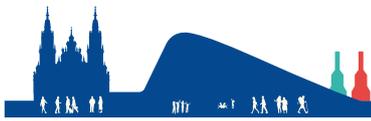
Los diseños metodológicos de las investigaciones enfatizaron una lógica explicativa (causal o correlacional), implementada a través de estudios cuantitativos de corte transversal y pocos estudios cualitativos descriptivos.

Los hallazgos de las investigaciones revisadas presentaron a la PPC como un fenómeno visible en los sujetos individuales, más que en colectivos u organizaciones. Asimismo, se identificó que la PPC puede verse como variable dependiente (cuando se ve afectada desde el liderazgo) o independiente (cuando afecta en las percepciones y acciones de los sujetos). Además, se evidenció un claro foco en comprender la PPC para poder gestionarla de manera eficaz.

Casi no hubo en los trabajos un análisis sobre los contextos y trayectorias de las organizaciones en que se estudia la PPC. Este hallazgo refleja la necesidad de avanzar hacia visiones más comprensivas respecto de la PPC, en línea con la literatura sobre la mejora educativa.

## Referencias bibliográficas

- Holt, D. T., Armenakis, A. A., Feild, H. S., & Harris, S. G. (2007). Readiness for organizational change: The systematic development of a scale. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 43(2), 232-255.
- Rincón Gallardo, S. (2019). *Liberating Learning: Educational Change as Social Movement*. Routledge.
- Sammons, P., Day, C., & Gu, Q. (2014). Using mixed methods to investigate school improvement and the role of leadership: An example of a longitudinal study in England. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 565-589.
- Zayim, M. & Kondacky, Y. (2014). An exploration of the relationship between readiness for change and organizational trust in Turkish public schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 610-625.



## **The ICT coordinator, a leader who strengthens the educational innovation processes**

**ROJAS MORALES, JOSÉ MARÍA**

*Universidad de Sevilla (España)*

### **Overview of the research questions and objectives**

Currently, educational centers have been forced to face the technological age, innovating and, as part of it, integrating digital technologies. In this way, the interest is focused on these not only forming part of the resources used by the teaching staff, but also constituting a potential tool which promotes educational improvement. However, due to the rapid advancement of technology, schools have been overwhelmed by this situation and the integration of ICTs has not been favorable or has not fully exploited its potential. Likewise, teachers do not have the necessary knowledge in relation to their management and use in the teaching processes and as a result, their use of them is limited, nor do they obtain the benefit of optimal use.

For this reason, teachers play a crucial role in responding to these challenges and achieving adequate integration, use and use of digital technologies to promote their professional practice and, in the same way, enrich the teaching-learning process. The research carried out by López & Lavié indicates that in Andalusia the results achieved by ICT centers differ greatly from one educational center to another, with which those obtained from integration, the use of digital technologies and the processes of innovation, are heterogeneous depending on each center. In order to understand this phenomenon related to leadership and digital technologies, this systematic literature review (RSL) is based on an in-depth understanding of those aspects related to innovation processes with ICT in reference to the figure of the ICT coordinator. There are many limitations of a diverse nature, either at the level of knowledge, teacher motivation or resources. However, ICT coordinators manage to carry out innovation processes with ICT, favoring educational improvement. According to López-Yáñez, (2010), the studies carried out on educational innovation indicate that leadership, teacher practice and the conditions of the institution are factors which affect the innovation process.

The objective is to identify in the academic literature located in Scopus and Eric from March 2010 to December 30, 2020, on those factors related to innovation processes with ICT in reference to the figure of the ICT coordinator.

### **Methodology**

According to Medina López, Alfaya Luque and Marín García (2010), the RSL is a meticulous process that consists of the identification, assessment and synthesis of research to respond to specific questions. It demands a meticulous review of literature collected from different sources, with which it is intended to obtain reliable results for the development of the theoretical framework of a study.

Initial research interest is based on factors associated with ICT innovation processes. Thus, the search for information was carried out in the Scopus and Eric database. In both, the concept digital technology was established as a search string in the title, abstract and keywords sections. The criteria which defined the search strategy were the articles published, the temporality from 2010 to the search date (December 30, 2020) and the language filter was limited to searching in English or Spanish. Once the results were obtained, the record was concentrated in an Excel spreadsheet on which a manual search was performed to eliminate duplicate records and false positives. Despite the meticulous filtering, the number of registrations was higher than expected and more specific terms were established.

## Results and conclusions

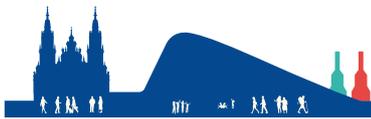
With a total of 20 articles, the analysis was carried out through the answers to the questions raised to carry out this RSL on the factors related to the innovation processes with ICT through the knowledge of the ICT coordinator, who plays his role as leader:

What are the factors related to ICT innovation processes? What are the theoretical perspectives used to investigate the factors related to ICT innovation processes? What methodological designs are used to investigate the factors related to innovation processes with ICT?

It is considered that this RSL meets the initial objective set by highlighting those aspects related to the innovation processes with ICT through the figure of the ICT coordinator.

## References

- López-Yáñez, J., & Martínez, J. M. L. (2010). Leadership to sustain innovation processes at school. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 71-92.
- Medina López, C., Alfalla Luque, R., & Marín García, J. A. (2010). A methodological proposal for conducting systematic bibliography searches. *Working Papers on Operations Management*, 1(2), 13-30.



## **Prácticas coeducativas innovadoras en Cataluña: Factores de éxito y retos**

**GAVALDA ELIAS, XENIA**  
**CARAVACA HERNÁNDEZ, ALEJANDRO**  
**LLOS CASADELLÀ, BERTA**

*Universitat Autònoma de Barcelona (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

En la actualidad, el auge renovado de los feminismos está resituando en el centro del debate la cuestión de la desigualdad de género en las diferentes esferas de la sociedad. En este sentido, la escuela, como institución social y socializadora, no queda al margen del debate. De hecho, lejos de una supuesta neutralidad, la escuela transmite y reproduce valores, normas y hábitos que parten de posicionamientos profundamente androcéntricos y heteropatriarcales (Subirats, 2010), que sitúan simbólicamente a las mujeres y al colectivo LGTBI en los márgenes educativos.

En el marco normativo, son diversas las leyes y documentos que regulan el sistema en materia coeducativa para caminar hacia la igualdad efectiva. En el ámbito catalán, algunos ejemplos incluyen el Plan para la Igualdad de Género en el Sistema Educativo (2015) y los artículos 2, 13 y 21 de la Ley 17/2015, de igualdad efectiva entre mujeres y hombres, entre otros.

Sin embargo, la realidad de los centros demuestra que, contrariamente a una aproximación de arriba abajo, la existencia de dichas leyes no asegura la incorporación de la perspectiva de género en el sistema educativo (Feu y Abril, 2020). Así, la implementación de acciones coeducativas transformadoras, en muchos casos se vincula, en la práctica, al impulso emprendedor de la comunidad educativa. Por este motivo, el foco de esta investigación se sitúa en el análisis de la agencia de los centros en cuanto a la producción de innovaciones en materia coeducativa.

Concretamente, los objetivos del presente estudio son: (a) identificar prácticas coeducativas innovadoras en la etapa secundaria obligatoria en Cataluña, y (b) analizar cuáles son las resistencias y los facilitadores que posibilitan y/o dificultan dichas innovaciones.

Para el desarrollo de esta investigación, se parte de la colaboración entre el trabajo de innovación docente en clave de género del Grupo de Educación y Género de la Universitat Autònoma de Barcelona (GEG, 2020) y la experiencia de la entidad social Edualter, especializada en el desarrollo de orientaciones pedagógicas para la práctica educativa desde un enfoque de Educación para la Justicia Global.

### **Metodología**

Esta investigación se vale de una metodología de aproximación cualitativa en el marco de la Investigación Activista Feminista (IAF) (Biglia & Bonet i Martí, 2017; Blazquez, 2010), la cual “proviene de las epistemologías feministas”,

y apuesta “por el ejercicio del posicionamiento, por hacer visible el lugar desde el cual miramos” (Araiza & Gonzalez, 2017, p. 64).

Desde esta perspectiva, con el fin de alcanzar los objetivos propuestos, se han analizado en profundidad 15 prácticas coeducativas en centros de secundaria distribuidos por todo el territorio catalán a partir de dos métodos complementarios. En primer lugar, siguiendo otras investigaciones etnográficas o semietnográficas (p.e., Alvermann, 2002; McAlpine, 2016), cada centro educativo ha realizado una autonarrativa (N=15) de su práctica coeducativa a fin de reconstruir sus experiencias de forma colectiva, entre todos los agentes implicados. Paralelamente, para profundizar en los factores limitantes y facilitadores de las prácticas, se ha llevado a cabo un grupo de discusión en cada centro con la participación de docentes, equipo directivo, alumnado y familias. Estos métodos posibilitan, entre otros aspectos, huir de la lógica propietaria del saber y valorar y respetar las agencias de todas las subjetividades, dos de las características principales de la IAF (Biglia, 2005).

## Resultados y conclusiones

Los resultados de la investigación apuntan principalmente en dos sentidos. Por un lado, las prácticas coeducativas analizadas son ampliamente heterogéneas en cuanto a su naturaleza –encontrando ejemplos tan dispares como la introducción de la perspectiva de género en los currículums, la creación de comisiones de género en los claustros, o un plan de tutorización en clave LGTBI+-. Por ende, las prácticas identificadas, que trascienden los límites tradicionales del aula, responden a una concepción poliédrica de la coeducación, que no solo atiende a las adaptaciones curriculares, sino que también incluye aspectos vinculados con las metodologías, los espacios y la transformación de las propias subjetividades docentes.

Por otro lado, los factores limitantes y facilitadores que se identifican en dichas prácticas afectan a ámbitos diversos. Si bien se destacan como aspectos relevantes el apoyo del equipo directivo y del claustro, la alineación de las prácticas con la misión y la visión del centro y el liderazgo de las personas impulsoras; la investigación pone de manifiesto la importancia de otros elementos como la coordinación en red con familias, entorno y la administración. Con todo, la investigación permite visibilizar prácticas coeducativas innovadoras que podrán erigirse como referentes para la transformación educativa y social.

## Referencias bibliográficas

- Alvermann, D. E. (2002). Narrative approaches. *Handbook of Reading Research*, 3, 123-140. <https://doi.org/10.4324/9781315210223-11>
- Araiza, A. A., & González, R. (2017). La Investigación Activista Feminista. Un diálogo metodológico con los movimientos sociales. *Empiria*, 38, 63-84. <https://doi.org/10.5944/empiria.38.2018.19706>
- Biglia, B. (2005). *Narrativas de mujeres sobre las relaciones de género en los movimientos sociales*. [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. Repositorio Fundacio Bofill: <https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/j/b/j/u/o/a/z/t/p/1634.pdf>
- Biglia, B., & Bonet i Martí, J. (2017). DIY: Towards feminist methodological practices in social research. *Annual Review of Critical Psychology*, 13, 1-16.
- Blázquez, N. (2010). Epistemología Feminista. Temas centrales. En N. Blázquez, F. Flores, & E. Ríos (Coords.), *Investigación Feminista. Epistemología, Metodología Y Representaciones Sociales* (pp. 50-68) México: Universidad Autónoma de México.
- Feu, J., & Abril, P. (2020). Gender perspective as a dimension of democracy in schools. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(1), 1-21.
- Grup d'Educació i Gènere (GEG) (2020). *Perspectiva de gènere en l'educació. Marc conceptual*. 1-39. <https://ddd.uab.cat/record/226865>
- McAlpine, L. (2016). Why might you use narrative methodology? A story about narrative. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 4(1), 32-57. <https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.1.02b>
- Subirats, M. (2010). *La coeducación hoy: los objetivos pendientes*. Emakunde.



## **Analizando la codocencia como práctica inclusiva**

**GAYOL RODRÍGUEZ, LUCÍA**

*Universidad de Oviedo (España)*

**SANDOVAL MENA, MARTA**

*Universidad Autónoma de Madrid (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

La sucesiva implantación de políticas educativas tendentes a conseguir la igualdad de oportunidades ha sido motivo de estudio por muchos autores que han buscado a través de sus investigaciones indagar acerca de las concepciones y percepciones que el profesorado tiene sobre el funcionamiento de las estructuras de apoyo educativo y el desempeño de su rol dentro de las mismas. El especialista de Pedagogía Terapéutica debe por tanto repensar su perfil como una nueva figura que evite convertirse en un miembro del claustro que actúa sólo, desarrollando su labor al margen del aula ordinario. Para ello, debemos trabajar por un “Modelo de intervención” que nos ayude a avanzar como Comunidad Educativa Inclusiva, orientando nuestra acción al contexto natural de desarrollo del alumno.

Así, el presente estudio surge de la necesidad de acercarnos a la educación inclusiva desde la experiencia de uno de los perfiles protagonistas de la acción, el especialista en Pedagogía Terapéutica, analizando y describiendo las expectativas, creencias y prácticas docentes de este perfil profesional con relación al apoyo dentro del aula. El objetivo principal se centra en comprender dichas prácticas y valorar su impacto en la experiencia escolar y la vivencia subjetiva del alumnado para poder ofrecer un Modelo de apoyo inclusivo dentro del aula.

El principal objetivo de este estudio se relaciona con la Descripción y el Análisis del desarrollo de los procesos de apoyo educativo para la inclusión del alumnado desde la perspectiva del especialista en Pedagogía Terapéutica. Para llegar a profundizar en este objetivo hemos intentado en primer lugar, conocer la percepción y valoración que los especialistas en Pedagogía Terapéutica tienen acerca del desempeño de su rol y funciones en los procesos de apoyo educativo. En segundo lugar, detectar innovaciones organizativas y didácticas en las prácticas educativas de los apoyos y por último, valorar la presencia del apoyo dentro del aula como una metodología de apoyo de los procesos de inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo a través de la intervención del especialista en Pedagogía Terapéutica.

### **Metodología**

La investigación adoptó un enfoque cualitativo a través de grupos de discusión o focales. Este enfoque permitió contextualizar los resultados basados en la experiencia de los profesionales de Pedagogía Terapéutica, vinculados con la respuesta a la diversidad. Se llevaron a cabo seis Grupos de Discusión o focales, en los que se analizaban distintos aspectos en torno al apoyo dentro del aula. Los criterios que se establecieron para seleccionar la muestra fueron,

por un lado, estar en activo en la especialidad de Pedagogía Terapéutica y desempeñar dicha labor docente principalmente en centros de titularidad pública y en la etapa de primaria. Dichos grupos se conciben por la necesidad de acompañar la investigación de un proceso de análisis y reflexión por parte del profesorado y se estructuran en torno a un guion de preguntas dirigidas categorizadas en diferentes dimensiones (Localización del apoyo, Autopercepción de la eficacia del apoyo y Apoyo dentro). Todas ellas, relacionadas con la percepción que los especialistas en Pedagogía Terapéutica tienen sobre las estructuras del apoyo que desarrollan en sus centros y especialmente sobre el desarrollo de sus funciones y el rol que desempeñan dentro de las mismas, concretamente en lo que se refiere al apoyo dentro del aula.

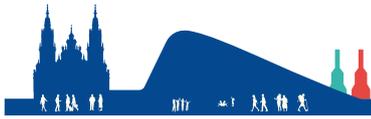
## Resultados y conclusiones

Esta investigación nos ha permitido acercarnos a la voz del profesorado y nos ha ayudado a comprender y situar algunas cuestiones relacionadas con las trayectorias y experiencias profesionales del profesorado de Pedagogía Terapéutica en relación con el apoyo dentro del aula. Algunas conclusiones que nos aporta dicho estudio nos permiten observar que los docentes comparten su compromiso por ofrecer una respuesta educativa inclusiva al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) si bien, no poseen la formación y los conocimientos necesarios para desarrollarla de forma efectiva.

Los resultados ponen de manifiesto diversas necesidades como la de ir más allá de las voces de los especialistas de apoyo respecto a su experiencia en codocencia desarrollando estudios de casos a través de la observación directa a fin de examinar y comprender la práctica de los maestros y la relación de estas prácticas con la inclusión del alumnado vulnerable.

## Referencias bibliográficas

- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for Effective Practice. *Focus on Exceptional Children*, 28(2), 1-12.
- Duran, D., Corcelles, M., Flores, M., & Miquel, E. (2020). Changes in attitudes and willingness to use co-teaching through pre-service teacher training experiences. *Professional Development in Education*, 46(5), 770-779.
- Fortes, A. (1994). Teoría y práctica de la integración escolar: los límites de un éxito. *Revista Complutense De Educación*, 6(2), 243. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9595220243A>
- Friend, M. (2008). Co-teaching: A simple solution that isn't simple after all. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(2), 9-19.
- Hwang, Y-S., & Evans, D. (2011). Actitudes hacia la inclusión: Brechas entre creencia y práctica. *Revista Internacional de Educación Especial*, 26(1), 136-146.
- Sandoval, M., Simón, C., & Echeita, G. (2018). A critical review of education support practices in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 441-454.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research *Exceptional children*, 73(4), 392-416.
- Solís, M., Vaughn, S., Swanson, E., & Mcculley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the schools*, 49(5), 498-510.



## Los grupos focales como herramienta educativa

RODRÍGUEZ-DEARRIBA, MARÍA-LUISA

NIETO-CASADO, FRANCISCO J.

SÁNCHEZ-JIMÉNEZ, VIRGINIA

*Universidad de Sevilla (España)*

### Contextualización

La Psicología del Desarrollo es la rama de la psicología orientada al estudio de los cambios psicológicos que acaecen durante las distintas etapas evolutivas de nuestra vida. Identificar dichos cambios, conocer sus causas y explicar las posibles diferencias interpersonales, son algunos de los objetivos propuestos por los profesionales de este ámbito. En los últimos años, los cambios sociales, culturales y económicos acontecidos en las sociedades industrializadas han promovido el surgimiento de un periodo evolutivo situado entre el final de la adolescencia y el inicio de la adultez, conocido como adultez emergente (Arnett, 2000). La adultez emergente, situada entre los 18 y los 29 años (Arnett, 2014), es una etapa cualitativamente diferente a las mencionadas anteriormente, estando caracterizada por una independencia relativa de los roles sociales y de las expectativas normativas (Arnett, 2000).

Desde la asignatura “Psicología del Desarrollo en la Adolescencia, Adultez y Vejez”, impartida en la Universidad de Sevilla, se pretende que el estudiantado de tercero de grado adquiera los conocimientos y habilidades básicas que les permitan describir y explicar el desarrollo ocurrido en estos periodos del ciclo vital, donde se incluye la adultez emergente, así como identificar las diferencias interpersonales en estos procesos de cambio.

Acorde con el enfoque del constructivismo social, esta finalidad se pretende lograr no solo a partir de la exposición de contenidos teóricos, sino también a través de un proceso activo y creativo en el que los y las estudiantes, a través de la construcción social del propio aprendizaje, desarrollen competencias transversales que favorezcan la adquisición de aquellas habilidades necesarias para desenvolverse en un plano profesional e investigador (p. ej. “*Llegar a conclusiones válidas a partir de datos empíricos, en función de una meta predeterminada*” y “*Comunicar información de manera clara y comprensible*”).

### Descripción de la experiencia

#### Objetivos

En primer lugar, el objetivo orientado a cumplir con los contenidos teóricos de la asignatura fue:

1) Profundizar sobre la etapa evolutiva conocida como adultez emergente.

Para alcanzar este objetivo, se planteó que los estudiantes desarrollaran grupos focales. Los grupos focales son una técnica metodológica ampliamente utilizada en psicología, cuya eficacia está demostrada en el desarrollo de estudios cualitativos (Krueger, 2014). Esta técnica, gracias a su carácter grupal, permite describir en profundidad

fenómenos psicosociales y la obtención de respuestas complejas mediante la interacción entre los participantes (Barbour, 2013).

En segundo lugar, los siguientes objetivos estaban orientados al desarrollo de competencias transversales:

1. Comprender el concepto de grupo focal y su utilidad dentro del área de metodologías cualitativas para la recogida de datos. 2) Adquirir el conocimiento y las competencias necesarias para dirigir un grupo focal.
2. Realizar un grupo focal de forma eficaz.
3. Analizar y exponer los hallazgos resultantes del grupo focal.

#### *Desarrollo*

Para este curso académico, dada la actual crisis sanitaria, la asignatura se dividió en clases teóricas no presenciales (15 sesiones de 2 horas) y clases prácticas presenciales (15 sesiones de 1 hora). Esta actividad tuvo lugar en los grupos presenciales, formando parte de su evaluación.

En las clases teóricas, se desarrollaron los contenidos sobre el concepto de adultez emergente. Posteriormente, en una clase práctica, los estudiantes recibieron formación sobre grupos focales. En esta misma sesión, en grupo de hasta 5 integrantes, debían seleccionar un tema vinculado con la exploración del concepto de adultez emergente y comenzar a realizar el guion de preguntas según los objetivos e hipótesis marcados.

En un período de dos semanas, los equipos de trabajo debían de realizar el grupo focal con objeto de exponer oralmente el proceso y los resultados encontrados en una segunda sesión práctica. Esto es, seleccionar la muestra de participantes, realizar y grabar el grupo focal, analizar la información y preparar la presentación con ayuda de algún apoyo visual. Dos componentes del grupo debían adoptar el rol de moderadores, encargándose de realizar las preguntas y dirigir el grupo focal. El resto de los integrantes formarían el equipo de moderación, encargado de anotar las respuestas dadas y el autor de estas. Como adaptación por la COVID-19, los grupos focales se realizaron a través de una plataforma online.

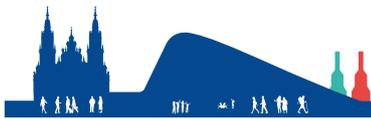
Tras la exposición oral, se pidió a los estudiantes que respondieran una breve encuesta online para evaluar la eficacia de la práctica.

## **Conclusiones**

La implementación de prácticas educativas en las que se dote al alumnado de un rol “descubridor y constructor” de su propio conocimiento en un entorno social favorece la adquisición de un aprendizaje significativo a la vez que autónomo. Estas prácticas están vinculadas con el surgimiento de ciertas habilidades útiles para la formación del estudiantado, como son el interés en la búsqueda de información, la capacidad para contrastar los conocimientos teóricos con la experimentación y el contacto directo con casos reales, partiendo de los propios intereses del alumnado. De igual modo, también favorecen la adquisición de otras competencias útiles fuera del ámbito universitario, como el trabajo en equipo, la resolución de problemas, la organización del tiempo y la comunicación del conocimiento. Además, los grupos focales se postulan como una buena práctica educativa dentro de la Psicología del Desarrollo, y se destaca el uso de las TIC como herramienta educativa.

## **Referencias bibliográficas**

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Arnett, J. J. (2014). Presidential address: the emergence of emerging adulthood. A personal history. *Emerging Adulthood*, 2(3), 155-162.
- Barbour, R. (2013). *Introducing qualitative research: a student's guide*. Sage Publications.
- Krueger, R. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage Publications.



## La docencia compartida: una propuesta de inclusividad que beneficia al alumnado y al profesorado

TRIANA TEHERÁN, EDWIN JOSÉ

*Universitat Autònoma de Barcelona (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

La presente investigación indaga sobre la siguiente pregunta: ¿En qué aspectos incide la aplicación de un modelo de docencia compartida en el alumnado y el profesorado?

Para precisarlo, se proponen estas preguntas:

- ¿Cuáles son los beneficios y dificultades que tiene la aplicación de la docencia compartida en el alumnado y profesorado respectivamente?
- ¿Cuál es el grado de satisfacción del alumnado y la pareja docente una vez implementada la docencia compartida en el aula?
- ¿En qué aspectos se observan cambios en el alumnado al aplicar la docencia compartida?
- ¿Qué factores deben tenerse en cuenta en el momento de implementar la docencia compartida?
- ¿Cómo afecta al claustro docente, la implementación del modelo de docencia compartida con relación a horarios, número de profesores y logística del aula?
- ¿Cómo perciben los docentes la aplicación de la docencia compartida?
- ¿Qué características personales y profesionales debe tener un docente que participa la docencia compartida?

#### *Objetivos*

Se propone como objetivo general:

- Diseñar, aplicar y evaluar un programa innovador de docencia compartida en centros educativos de primaria.

De este objetivo se derivan unos específicos que se enuncian a continuación:

- a. Establecer la eficacia de la docencia compartida en el aula como un modelo de innovación metodológica.
- b. Descubrir los cambios y/o mejora en el proceso de aprendizaje del alumnado al aplicar el programa de docencia compartida.
- c. Analizar los beneficios y dificultades que tiene la aplicación de un modelo de docencia compartida en el aula.
- d. Describir los factores que intervienen en la ejecución de la docencia compartida.
- e. Evaluar la implementación de la docencia compartida en el aula.
- f. Proponer un perfil del docente aplicador de la docencia compartida.

- g. Averiguar la satisfacción que se produce tanto en los docentes que realizan docencia compartida como en el alumnado que la experimenta.

## Metodología

En cuanto al camino utilizado, el presente estudio se posiciona en el paradigma positivista, en un enfoque cuantitativo, ya que este, permite organizar la información, las variables y los resultados desde una perspectiva empírico-analítica, es decir, que los datos extraídos a través de los instrumentos favorecen analizar los cambios generados mediante la investigación, es necesario resaltar que también se utilizarán un instrumento cualitativo, por lo que se considera una investigación mixta.

De los diferentes métodos cuantitativos, se ha optado por la modalidad de investigación cuasi experimental, en la que, a través de una formación previa, el profesorado puede implementar de principio a fin la docencia compartida. Se han utilizado las siguientes técnicas e instrumentos para la recogida de información de carácter cuantitativo:

- El pretest y postest (alumnado)
- Cuestionario de satisfacción (alumnado y profesorado)
- Observación al grupo clase (co-docentes)

Y desde un enfoque cualitativo:

- La entrevista (docentes participantes, directiva del centro, expertos)
- En la muestra ha participado una escuela de primaria del Vallès oriental (Barcelona), en la que se han evaluado dos grupos.

## Resultados y conclusiones

En la primera valoración de la escuela piloto, se aplicó todo el estudio en dos clases, una de quinto en la materia de lengua y otra de sexto en la materia de matemáticas, cada una de ellas con su correspondiente grupo control. Los primeros resultados de los instrumentos denotan una pequeña mejoría en los resultados académicos a través de la aplicación del pretest y postest. Con relación a las demás herramientas, tanto el cuestionario como las entrevistas, se observa un alto grado de satisfacción y confianza en el resultado del modelo, sobre todo en lo referente a la inclusión del alumnado NEAE, pues el profesorado considera que puede atender en igualdad de condiciones al alumnado de diversidad, así como al resto de la clase. Del mismo modo, se percibe una incidencia positiva de la cultura de inclusión del centro educativo.

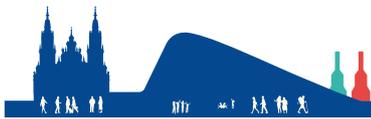
Por otro lado, se aprecia entre las parejas de maestras participantes, un mayor grado de confianza, comunicación y empatía gracias a la D.C, pues ellas mismas afirman sentirse más cómodas y seguras en el momento de realizarla.

El modelo es una herramienta que favorece la inclusión educativa, porque el alumnado NEAE es atendido en igualdad de condiciones dentro del aula clase ordinaria. Adicionalmente cabe mencionar la mejora en los resultados académicos como un aspecto interesante que ayude no únicamente al alumnado de diversidad, sino a todo el alumnado en general. Ellas y ellos se sienten más cómodos y en confianza cuando tiene dos maestras en la clase, ya que, las figuras de la D.C estimulan un ambiente de cercanía que facilita poder expresar dudas y aportaciones, situación que también se aplica para el profesorado, pues aprenden y se conocen mutuamente lo que enriquece la práctica profesional.

El estudio ha estado limitado por la actual pandemia mundial que ha hecho que tres escuelas cancelen su participación en el proyecto, sin embargo, se han hecho cambios en los instrumentos que han posibilitado poder recoger los datos necesarios para la investigación, dicha información será ampliada en la comunicación completa.

## Referencias bibliográficas

- Conderman, G., & Hedin, L. (2012). Purposeful assessment practices for co-teachers. *Teaching Exceptional Children, 44*(4), 18-27.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on exceptional children, 28*(3), 1-16.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. GRAÓ.
- Ugalde, B. N., & Balbastre, B, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista de Ciencias económicas, 31*(2), 179-187.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Narcea.
- Villa, R., Thousand, J., & Nevin, A. (2013). *A guide to co-teaching: New lessons and strategies to facilitate student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.



# Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en futuros docentes, un estudio longitudinal

RODRÍGUEZ-QUINTANA, ESTHER  
PLANGGER, LEA

*Universidad Complutense de Madrid (España)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Los docentes en formación, estudiantes de Magisterio y del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria (en adelante MFPS) son, según acuñó Prensky (2001), nativos digitales, por lo que su conocimiento y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC) debería ser natural.

No obstante, la alfabetización digital no se da únicamente por estar rodeado de tecnología. Mishra y Koehler (2006), desarrollaron el TPACK, que es un marco teórico utilizado para describir la interacción e integración entre la tecnología, la pedagogía y el conocimiento del contenido con la finalidad de garantizar el éxito del uso de la tecnología en la enseñanza.

Un modelo educativo universitario de futuros docentes que pretenda prepararlos para integrar con efectividad el uso de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, debe partir del conocimiento de las características de estos, para poder diseñar propuestas formativas en relación con el uso y las preconcepciones de partida.

En este contexto, las preguntas de investigación planteadas en este estudio son: ¿Los futuros docentes manejan las TIC y se plantean utilizarlas en su práctica profesional? ¿El uso de las TIC y su percepción del uso docente se hace más habitual con el paso del tiempo? ¿Existen diferencias en función de estudios o género?

Para dar respuesta a dichas preguntas, se plantean los siguientes objetivos de investigación:

1. Conocer qué percepción tienen los docentes en formación acerca del uso que hacen de las TIC.
2. Conocer qué elementos de la web 2.0 utilizan.
3. Conocer qué uso piensan que van a hacer de las TIC en su práctica docente.
4. Conocer cómo valoran el uso de las TIC en su proceso de aprendizaje.
5. Analizar si existen diferencias significativas entre el uso que piensan hacer de las TIC en su práctica docente y la valoración que hacen sobre el uso de las TIC en su proceso de aprendizaje.
6. Valorar si existen diferencias significativas entre lo expresado cuantitativamente y sus discursos sobre el uso que van a dar a las TIC en su práctica docente.
7. Analizar si existen diferencias significativas en el uso de las TIC con el paso del tiempo.
8. Analizar si existen significativas en el uso de las TIC entre los estudiantes de Magisterio y del MFPS.
9. Analizar si existen significativas en el uso de las TIC en función del género.

## Metodología

La investigación es de tipo no experimental con diseño ex post facto y de carácter longitudinal.

La recogida de datos se hizo mediante un cuestionario online durante el primer mes de clase desde el curso 2015-2016 hasta el curso 2019-2020, siempre a estudiantes de primer curso en el caso de Magisterio. Las respuestas eran anónimas y se respetaron todas las garantías éticas.

El análisis de datos cuantitativo se llevó a cabo mediante SPSS 25. Para el análisis del discurso se realizaron comparaciones entre casos hallando una serie de categorías y generalizaciones dentro de la muestra. Posteriormente se procedió a la triangulación con los datos cuantitativos y entre los expertos. No se pudo triangular la información con los participantes puesto que los cuestionarios fueron recogidos anónimamente.

### *Instrumento:*

Para la recogida de datos se diseñó un cuestionario *ad hoc*, con validación de expertos, sobre el conocimiento y uso de las herramientas 2.0 que, además de datos descriptivos, estaba constituido por 30 ítems, 25 de ellos valorados en una escala tipo Likert de cinco puntos con referencia a la frecuencia, y otras de opción múltiple y de respuesta abierta (accesible en <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfPJtWU7-852W-FSHyN5tlFafwGAQ4dbFhEBNZTobNVgzTjhw/viewform>).

### *Muestra:*

Muestra intencional, conformada por 664 estudiantes. Equilibrada excepto en la variable género.

## Resultados y conclusiones

La percepción de los futuros docentes sobre el uso de las TIC es superior que el uso declarado de herramientas concretas.

El uso de las TIC en su labor docente es bastante alta y esto coincide con los ámbitos de uso sobre los que se les pregunta.

La valoración del uso de las TIC en su proceso de aprendizaje es más bajo que su declaración de uso futuro, aunque también es alta.

Se encuentran algunas diferencias significativas en función del género, la titulación y el año.

Las respuestas a “pediré a mis alumnos que utilicen las TIC para...” se clasificaron según las categorías del modelo TPACK y del modelo SAMR. En relación con el modelo TPACK no se cumple en la mayoría de los casos, por las características de las tareas sugeridas, que se incluyan las TIC en el contexto formativo, y se encuentran en la categoría AUMENTAR del modelo SAMR, concluyendo que la mayoría de futuros docentes están alfabetizados digitalmente pero no lo utilizan competencialmente ni como elemento de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se analizan las implicaciones de los resultados para la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en torno a las TIC de los docentes en formación.

## Referencias bibliográficas

- Mishra, P., y Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Samperio, V. M., y Barragán, J. F. (2018). Análisis de la percepción de docentes, usuarios de una plataforma educativa a través de modelos TPACK, SAMR y TAM3 en una institución de educación superior. *Apertura*, 10(1), 116-131. doi:10.18381/Ap.v10n1.1162
- Teo, T., Sang, G., Mei, B., y Hoi, C. (2019). Investigating pre-service teachers' acceptance of web 2.0 technologies in their future teaching: A chinese perspective. *Interactive Learning Environments*, 27(4), 530-546. doi:10.1080/10494820.2018.1489290

- Teo, T. (2019). Students and teachers' intention to use technology: Assessing their measurement equivalence and structural invariance. *Journal of Educational Computing Research*, 57(1), 201-225. doi:10.1177/0735633117749430
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, part 1. *On the Horizon – the Strategic Planning Resource for Education Professionals*, 9(5), 1-6.
- Roblizo, M., y Cózar, R. (2015). Usos y competencias en TIC en los futuros maestros de educación infantil y primaria: hacia una alfabetización tecnológica real para docentes. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 23-39. doi:10.12795/pixelbit.2015.i47.02
- Tondeur, J., Scherer, R., Siddiq, F., y Baran, E. (2017). A comprehensive investigation of TPACK within pre-service teachers' ICT profiles: Mind the gap! *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(3). doi: 10.14742/ajet.3504



## **Flipped classroom en educación superior. El papel del profesorado ante esta metodología**

**RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, CARMEN**  
**RAMOS NAVAS-PAREJO, MAGDALENA**  
**BERRAL ORTIZ, BLANCA**

*Universidad de Granada (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

La metodología de aula invertida o flipped classroom ha irrumpido con fuerza en todos los ámbitos y niveles de la educación en los últimos años (Adell y Castañeda Quintero, 2015) para reportar cambios en la concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje (E-A).

Las ventajas a nivel pedagógico que puede reportar esta metodología son numerosas (Adell y Castañeda Quintero, 2015; Akçayır y Akçayır, 2018; Gurung y Olarte, 2015):

- Cambio de rol de estudiantes que pasan de tener un papel pasivo a papel activo y se convierten en el centro de su aprendizaje.
- Cambio de rol del docente que ya no es el único transmisor del conocimiento y pasa a ser un facilitador del aprendizaje.
- Activación de recursos materiales y personales de los discentes para lograr los objetivos.
- Los docentes tienen más tiempo para resolver dificultades concretas que surgen a los discentes en el proceso de E-A.
- Permite que el alumnado tenga un acceso constante a los contenidos dentro y fuera del aula.

A través del desarrollo de esta temática con este trabajo se tratará de dar respuesta a la siguiente cuestión:

- ¿Están los docentes y futuros docentes de la etapa de la Educación Superior con respecto al uso de metodologías activas como el flipped classroom, formados y preparados para su uso y adaptación en los procesos formativos?
- A continuación, se va a delimitar el objetivo general que orienta el presente trabajo:
- Objetivo general. Sistematizar las ideas aportadas por autores y fuentes relevantes a lo largo de los últimos años, en lo que respecta a la metodología flipped classroom y la formación de los docentes a este respecto.

### **Metodología**

La metodología seguida en este trabajo consiste en la revisión de la literatura existente acerca de la temática abordada desde su inicio hasta la actualidad, destacando el papel de los docentes y su formación a este respecto a través de todo lo expuesto en las diferentes investigaciones e innovaciones dentro de la literatura científica.

Esta revisión de la literatura se lleva a cabo acudiendo a diferentes bases de datos tanto nacionales como internacionales y que engloban investigaciones de distinta índole para obtener publicaciones tanto en papel como electrónicas sobre la competencia digital y la formación inicial de los estudiantes de educación.

Las fuentes consultadas para la realización de la revisión bibliográfica fueron las siguientes:

- a Bases de datos: Dialnet, Web of Science, ERIC, Journal Citation Report, SciELO, Scopus, TESEO...
- b Catálogos: Biblioteca Universidad de Granada.
- c Google académico

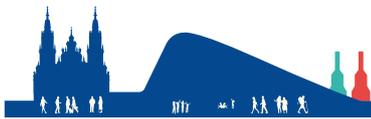
## Conclusiones

A través de este trabajo se quiere llegar a las siguientes conclusiones:

- Comprobar si existen reticencias entre el profesorado de Educación Superior y los docentes de educación de la misma etapa ante el uso de la metodología Flipped Classroom en las aulas.
- Corroborar si existen avances en el uso de metodologías activas e innovadora empleadas en la etapa de Educación Superior.
- Evidenciar el nivel de formación de los docentes en metodologías activas e innovadoras en general, y en la metodología Flipped Classroom en particular.

## Referencias bibliográficas

- Adell, J., y Castañeda-Quintero, L. J. (2015). *Las pedagogías escolares emergentes*. Madrid: Alianza.
- Akçayır, G., y Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 126, 334-345.
- Gurung, B., y Olarte, A. C. (2015). Pedagogías emergentes en contextos cambiantes: pedagogías en red en la sociedad del conocimiento. *Enunciación*, 20(2), 271-286.



## Fortalecimiento en la formación del profesorado de educación infantil: una experiencia chilena

FIGUEROA VARGAS, ANDREA

*Universidad de Las Américas (Chile)*

### Contextualización

La educación superior en Chile en materia de formación del profesorado está sujeta a un conjunto de regulaciones y normativas que establecen condiciones basales para los programas de formación (Ley 20.129, 2006; Ley 20.903; 2016). Ambos marcos normativos avanzan en conjunto en el fortalecimiento de la formación inicial docente, contemplando para ello, requisitos para las carreras y programas de pedagogía. Entre otras medidas estas legislaciones contemplan: los procesos acreditación, nuevos requisitos de ingreso y exigencias particulares para dichos programas.

La Ley 20.903 establece en su artículo 27 quinquies que en caso de que la carrera o programa no obtuviera o perdiera la acreditación, corresponde al Consejo Nacional de Educación (CNED) iniciar un proceso de supervisión de la carrera de la que se trate, por un tiempo equivalente al número de años de duración teórica de la misma. Ante este escenario, la Comisión Nacional de Acreditación toma la decisión de no acreditar la carrera de Educación infantil de la Universidad de Las Américas y, indica algunas observaciones vinculadas a los puntos referidos a: Propósitos e Institucionalidad de la Carrera o Programa, Condiciones de Operación, Resultados y Capacidad de Autorregulación.

Para ello, se debe desarrollar un Plan de Trabajo que permite el fortalecimiento en la formación de los futuros y futuras educadores/as de párvulos, estructurando el quehacer pedagógico, académico y de investigación, en el eje estratégico de la Escuela, el que responde a la Práctica pedagógica como espacio de desarrollo de la reflexión docente y de producción de conocimientos que emerjan, articulando las prácticas como eje central de la formación de Educadores y la investigación en y sobre la propia práctica; que se desarrolla a partir del año 2020 y hasta el 2023. En esta experiencia, se presenta la metodología para la construcción del Plan de fortalecimiento 2020-2023 en el marco del fortalecimiento de la Carrera de Educación infantil.

### Descripción de la experiencia

La experiencia, se llevó a cabo en la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Las Américas a nivel nacional; teniendo alcances en las sedes de Santiago, Viña del Mar y Concepción, en las que se imparte en modalidad diurna y vespertina, implementándose a partir del año 2020.

La metodología utilizada para la elaboración del Plan de trabajo se basa en un proceso participativo para levantar los puntos de mejora y las acciones para profundizar sus fortalezas; elementos que contendrá el Plan de Trabajo

de la Escuela de Educación infantil (periodo 2020-2023). Para estos efectos, la Escuela organizó su trabajo en torno a las siguientes fases o etapas de realización:

Fase N° 1. Socialización de los énfasis del proceso de supervisión y análisis documental. Esta fase consideró un proceso de socialización con los equipos académicos de los énfasis, sentidos y proceso de supervisión que se desarrollará junto con el Consejo Nacional de Educación para la carrera y cuyo propósito fue comunicar los lineamientos del proceso de supervisión, fases de diseño del plan de trabajo, acompañamiento y evaluación final del proceso. En esta instancia de trabajo, se socializó la información con el equipo transversal de la Facultad de Educación, el Equipo de Directoras de Carrera y los académicos pertenecientes

Fase N° 2. Construcción colectiva. Esta fase que comprende la construcción colectiva se basó, en una primera instancia, en el análisis realizado por los diversos equipos en la instancia de socialización de los énfasis del proceso de supervisión y análisis documental. Por tanto, la naturaleza de la actividad se centra en el estudio y definición de desafíos a partir de los nuevos dispositivos curriculares del Ministerio de Educación y las observaciones emitidas por la Comisión Nacional de Acreditación sobre Vinculación con el medio, Creación e investigación por el cuerpo docente, Plan de estudios y Autorregulación y mejoramiento continuo. Dichos focos permitieron focalizar la construcción colectiva del Plan de trabajo como, asimismo, las dimensiones en torno a las cuales se organiza y estructura el Plan. Dichos elementos, abordan las debilidades evidenciadas en el proceso de autoevaluación de la carrera o bien estiman líneas de profundización y fortalecimiento en función de las variables del sistema de educación superior en su conjunto.

Fase N°3. Construcción del Plan de trabajo. Esta fase considera el diagnóstico y focos de la construcción del Plan de trabajo realizado en las etapas 1 y 2 del proceso; se procedió a la construcción del Plan el que se organiza de acuerdo con las siguientes dimensiones:

*Dimensión Propósitos e institucional de la carrera*

1. Plan de estudios: este ámbito responde a dos necesidades observadas por la Carrera que tienen naturaleza distinta. Por un lado, a las necesidades de revisión y ajuste del Plan de estudios referida a la incorporación de los nuevos dispositivos curriculares y por otra parte a la necesidad de abordar los procesos de gestión de práctica observado en la REX N° 511 de la Comisión Nacional de Acreditación.
2. Vinculación con el medio: este ámbito responde integralmente a los elementos observados en la REX N° 511 de la Comisión Nacional de Acreditación.

*Dimensión Condiciones de operación*

3. Creación e investigación por el cuerpo docente: este ámbito responde integralmente a los elementos observados en la REX N° 511 de la Comisión Nacional de Acreditación. Dimensión Resultados y capacidad de autorregulación.
4. Autorregulación y mejoramiento continuo: este ámbito responde integralmente a los elementos observados en la REX N° 511 de la Comisión Nacional de Acreditación.

## Conclusiones

Entre las conclusiones de la experiencia se encuentran:

- La construcción participativa en instancias colegidas favorece la apropiación de los contenidos del Plan de fortalecimiento y sus elementos proyectivos para el periodo 2020-2023 en la comunidad universitaria: estudiantes, académicos, tutores de práctica, egresados y empleadores.
- La integración de un enfoque sistémico permite integrar elementos desde la política pública, los marcos curriculares vigentes y los énfasis sobre la formación del profesorado. Los que organizaron áreas estratégicas a fortalecer y sobre las cuales se encuentran: toma de decisiones curriculares, rediseño curricular, plan remedial END-FID, formación práctica, vinculación con el territorio educativo, sistematización y socialización de procesos e investigación y fortalecimiento académico y pedagógico de equipos.
- Establecer elementos de gestión, validación y socialización de procesos en instancias de fortalecimiento favorecen la proyección y sustentabilidad de las acciones planificadas en el Plan de trabajo, que articuladas, distinguen planos de formación y sentidos en la formación del profesorado infantil.

- La comunidad universitaria a través de mecanismos de socialización y participación destacan avances al primera año de ejecución.

## Referencias bibliográficas

- Fresán, M., Moreno, T., Hernández, G., Fabre, V., y García, A. (2017). *Modelos educativos para el siglo XXI. Aproximaciones sucesivas*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa.
- González, C., y Cruzat, M. (2019). Innovación educativa: la experiencia de las carreras pedagógicas en la Universidad de Los Lagos, Chile. *Educación*, 28(55), 103-122. doi: 10.18800/educacion.201902.005.
- Ley N° 20.129 (2006). *Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ministerio de Educación*. [Diario Oficial del 17 de noviembre de 2006].
- Ley 20.903 (2016). *Crea el sistema de desarrollo profesional Docente y modifica otras normas*. [Publicada el 01 de abril del 2016].
- Molina, J., Lavandero, J., y Hernández, L. (2018). El modelo educativo como fundamento del accionar universitario: Experiencia de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(2), 151-164.
- Tünnermann, B., (2008). *Modelos educativos y académicos*. Nicaragua: Editorial Hispamer.



## **A Formación inicial docente e innovación curricular en Chile: modelos educativos y definiciones institucionales para la construcción del ser docente**

**FIGUEROA VARGAS, ANDREA**  
**SÁNCHEZ GARCÍA, ANA BELÉN**

*Universidad de Salamanca (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

El presente trabajo aborda el estudio de los Modelos educativos de seis universidades del Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CRUCH), que forman profesores en las macrozonas norte, centro y sur del país. El estudio analiza los sentidos formativos, enfoques, concepciones, principios, ejes y estructuras curriculares que se establecen a nivel institucional para la formación inicial del profesorado.

Desde esta perspectiva, la investigación se enmarca en el campo de estudio de la educación terciaria y la formación docente, que tienen su origen, por un lado, en la alineación con sistemas internacionales de formación e intercambio en la educación superior (Declaración de Bolonia), y por otro, en las regulaciones que emergen desde la política pública a partir de la ley de Aseguramiento de la Calidad (Ley 20.129, 2006), la ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903, 2016) y los estándares pedagógicos y disciplinarios. Ante esta complejidad, surge la necesidad por parte de las instituciones de ofrecer una respuesta desde los procesos formativos a las políticas públicas, los avances disciplinarios y los requerimientos del sistema educativo; acciones que encuentran su convergencia y expresiones en los modelos educativos institucionales.

Los modelos educativos se conciben como la concreción pedagógica de los paradigmas educativos institucionales, que emergen con el fin de dar realidad a un proyecto educativo, y son extensibles a la docencia, investigación, extensión y vinculación (Tunnermann, 2008); e implican visualizar una postura ontológica, antropológica, sociológica, axiológica, epistemológica, psicológica y pedagógica (Molina, Lavandero, y Hernández, 2018) del proceso formativo que se compromete para la formación profesional. Esta tiene una expresión teórica y sintética del enfoque educativo de una institución en el que se explicitan fundamentos, estructuras y métodos, y con ello, establece las bases para su instrumentación (Fresán, Moreno, Hernández, Fabre, y García 2017) e innovación frente a la transformación constante de la sociedad, la rápida obsolescencia del conocimiento y los problemas asociados a la educación superior (González y Cruzat, 2019).

El principal objetivo de este estudio es analizar los elementos estructurales que configuran los modelos educativos a partir de los sentidos formativos que inciden en las innovaciones curriculares en programas de pedagogía en Chile.

Las preguntas de investigación son:

- ¿Cuáles son los elementos estructurales de los Modelos educativos que forman profesores en instituciones de Educación superior en Chile?

- ¿Cuáles son los sentidos formativos, enfoques, concepciones, principios, ejes y estructuras curriculares con las cuales se basan los Modelos educativos de las Universidades Chilenas?
- ¿Cómo los elementos definidos en los Modelos educativos responden a las alineaciones internacionales y regulaciones nacionales consideradas en la formación inicial docente?

## Metodología

La presente investigación es de corte cualitativo concurrente (CUAL/CUAN) y se basa en el Paradigma Interpretativo (Creswell y Creswell, 2017) y el diseño descriptivo (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014), centrandó su foco en instituciones de educación superior del Consejo de Rectores de Universidades chilenas de las macrozonas norte, centro y sur del país. En el marco del desarrollo de la investigación, la muestra es no probabilística y corresponde a un tipo de muestreo de conveniencia (Flick, 2007), correspondiente a un total de 6 Universidades Chilenas, con acreditación institucional vigente. Por su parte, la investigación se desarrolla utilizando como base metodológica el análisis documental (Bogdan y Biklen, 2006) en la que fue utilizada la técnica de análisis de contenido (Bardin, 2002), en las que se realizó una codificación temática (Flick, 2007) a través de la definición de categorías y subcategorías de análisis apriorísticas y emergentes.

El proceso de análisis consiste en cuatro etapas: a) recolección de datos, b) codificación y proceso de análisis c) análisis global, d) resultados y triangulación de datos (Denzin, 1989).

## Resultados y conclusiones

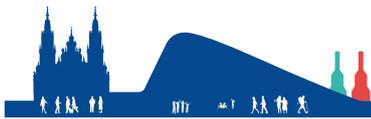
Entre los hallazgos de la investigación, se encuentran, en primer lugar, una amplia heterogeneidad en la estructura, extensión y contenidos de los modelos educativos. En estos es posible observar definiciones sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza, propósito, enfoque formativo, concepción, ejes formativos y principios pedagógicos que lo rigen. Del análisis realizado, se observan elementos comunes como visión, misión, concepto de aprendizaje, y enfoque formativo basado en competencias y sistemas de creditaje –estos últimos como acuerdo en las universidades chilenas con los sistemas internacionales de educación terciaria– a partir de la adscripción a la Declaración de Bolonia.

Como conclusión se puede decir que, si bien los modelos educativos responden a elementos de alineación internacional a través de sistemas de creditajes y enfoques curriculares basados en competencia, la heterogeneidad y contenidos de los elementos estructurales, no permiten responder a las dimensiones propias del quehacer institucional y las regulaciones nacionales consideradas en la formación inicial docente.

## Referencias bibliográficas

- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bogdan, R., y Biklen, S. K. (1997). *Qualitative research for education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Londres: Sage.
- Denzin N. K. (1989). *Strategies of Multiple Triangulation. The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw Hill.
- Flick, U. (2007). What is qualitative research. *Designing qualitative research*, 2-16.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill Education.
- Fresán, M., Moreno, T., Hernández, G., Fabre, V., y García, A., (2017). *Modelos educativos para el siglo XXI. Aproximaciones sucesivas*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa.

- González, C., y Cruzat, M., (2019). Innovación educativa: la experiencia de las carreras pedagógicas en la Universidad de Los Lagos, Chile. *Educación*, 28(55), 103-122. doi: 10.18800/educacion.201902.005.
- Ley N° 20.129 (2006). *Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ministerio de Educación*. [Diario Oficial del 17 de noviembre de 2006].
- Ley 20.903 (2016). *Crea el sistema de desarrollo profesional Docente y modifica otras normas*. [Publicada el 01 de abril del 2016].
- Molina, J., Lavandero, J., y Hernández, L. (2018). El modelo educativo como fundamento del accionar universitario.: Experiencia de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(2), 151-164.
- Tünnermann, B. (2008). *Modelos educativos y académicos*. Nicaragua: Editorial Hispamer.



## El papel de las metodologías activas en la inclusión educativa

**RAMOS NAVAS-PAREJO, MAGDALENA**

**RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, CARMEN**

**MARTÍNEZ DOMINGO, JOSÉ ANTONIO**

*Universidad de Granada (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

En los últimos años las necesidades educativas han experimentado un gran cambio a consecuencia de la importante transformación que ha sufrido la sociedad, lo que ha ocasionado que los investigadores se replanteen las metodologías y los roles docentes de la escuela, para dar respuesta a los nuevos retos educativos.

Uno de los cambios más importantes que han afectado a la educación, ha sido la incorporación de toda la diversidad de alumnado en las aulas, independientemente de sus características físicas, intelectuales, sociales, emocionales y lingüísticas. Por este motivo, hoy día las escuelas deben replantearse una pedagogía nueva que consiga que todo el alumnado alcance con éxito los objetivos educativos planteados, adaptada a las necesidades particulares y que garantice una participación plena en la educación (Arnaiz, 2019; Fernández-Batanero, 2018). Por su parte, los docentes también deben reflexionar sobre su propia práctica, para asimilar los nuevos roles que deben adquirir para servir de agentes de cambio e innovación ante este nuevo reto educativo sin antecedentes (Eslava- Suanes, de León-Huertas y González-López, 2017).

La inclusión supone un compromiso para mejorar el aprendizaje y fomentar la participación activa de la totalidad del alumnado. Desde este planteamiento se crea un vínculo entre el docente y cada uno de los estudiantes, basado en el reconocimiento pleno y el respeto mutuo (López, 2016).

Hoy día, por tanto, se pretende alcanzar una educación de calidad para todos, que reconozca la diversidad de capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje. Para lograr este propósito, numerosos autores proponen basar la enseñanza en metodologías activas, interdisciplinares y que tengan conexión con el mundo real (Fernández-Batanero, 2012; Escalona, Cartagena y González, 2018). Esto supone para el docente la necesidad de adquirir nuevas competencias profesionales que confortan un perfil muy diferente al tradicional.

En términos generales, la nueva educación reclama el uso de una metodología de enseñanza-aprendizaje, que prepare a los discentes para desenvolverse con éxito en la sociedad, en la que el alumnado adquiera el papel protagonista de su propio aprendizaje, mostrando lo aprendido, reforzando la autonomía, la práctica y el contacto con el mundo real, a base de incrementar la motivación y teniendo en cuenta la diversidad (León y Crisol 2011).

El objetivo planteado en este trabajo es conocer la relación entre el uso de las metodologías activas en educación y la inclusión educativa; dos conceptos fundamentales de la educación del siglo XXI. ¿Hasta qué punto son compatibles? ¿Se retroalimentan de forma positiva?

## Metodología

La metodología que se empleará para este trabajo teórico será la revisión bibliográfica de la literatura indexada en las principales bases de datos científicas, como son Web Of Science y Scopus de los últimos 10 años, que arrojen una información valiosa sobre la relación que tiene el uso de las metodologías activas en la inclusión. Ya que el cambio de metodología educativa y la llegada de la inclusión a las escuelas son dos aspectos fundamentales que caracterizan a la escuela del siglo XXI. Se espera de esta forma alcanzar el objetivo de investigación propuesto y dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas en esta investigación.

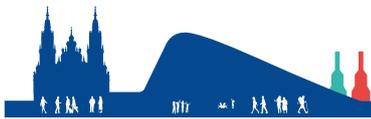
## Resultados y conclusiones

Tras la revisión bibliográfica se extraerán las conclusiones más relevantes que ayuden a comprender los nuevos retos a los que se enfrentan los docentes de hoy día y la compatibilidad de afrontarlos de forma global. Del mismo modo se expondrán las limitaciones encontradas.

Y finalmente, se arrojarán nuevas líneas de investigación que sirvan para disminuir la resistencia al cambio e indaguen en los nuevos caminos que se abren en educación para afrontar una pedagogía lo más efectiva y justa posible.

## Referencias bibliográficas

- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos (Lección magistral apertura de curso 2018-2019)*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Escalona, T. Z., Cartagena, Y. G., y González, D. R. (2018). Educación para el sujeto del siglo XXI: principales características del enfoque STEAM desde la mirada educacional. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, 41, 1-21.
- Eslava-Suanes, M. D, de León-Huertas, C., y González-López, I. (2017). La formación en competencias transversales para trabajar en entornos educativos inclusivos. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2), 58-76.
- Fernández-Batanero, J. M. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 41(162), 9-24.
- Fernández-Batanero, J. M. (2018). TIC y la discapacidad. Conocimiento del profesorado de Educación Especial. Aportaciones arbitradas. *Revista Educativa Hekademos*, 24, 19-29.
- León, M. J., y Crisol, E. (2011). Diseño de cuestionarios (OPPUMAUGR y OPEUMAUGR): La opinión y la percepción del profesorado y de los estudiantes sobre el uso de las metodologías activas en la universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 271-298.
- López, N. (2016). Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*, 27, 35-52.



# **La Educación como un proceso de innovación – El Modelo Educativo del Doctorado No Escolarizado en Educación Superior y la investigación**

**BRIEGER ROCABADO, SONIA PATRICIA**  
**SALAZAR ANTEQUERA, RAMIRO**

*Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia)*

## **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

El programa del Doctorado No Escolarizado, tiene como visión y misión elevar la calidad investigativa de los doctorantes, por lo cual es de gran importancia definir los métodos y enfoques metodológicos que se imparten en el Doctorado.

La problemática que se identifica en este proceso gira en torno al nivel de la calidad investigativa de los RRHH que cuenta la institución, investigadores que aportan en la producción científica, que orientan en la investigación, y en el mejor de los casos vinculan la investigación a la extensión social, por esta razón es importante realizar frecuentes autoevaluaciones que permitan subsanar los errores o limitaciones identificadas en miras a la mejora de la calidad sistémica del programa, por lo cual surge la siguiente interrogante:

¿Cuáles son las características de desarrollo de las investigaciones que se realizan bajo el modelo de Educación No Escolarizado donde el Doctorante es autogestionario y responsable juntamente con su tutor de todas las actividades establecidas en su plan de estudios?

El objetivo general es determinar estadísticamente y predictivamente la producción científica generada bajo el modelo de innovación No Escolarizado.

Los objetivos específicos son:

- Describir los elementos de innovación en las prácticas investigativas desarrolladas dentro del modelo de educación no escolarizado en Educación Superior (T1).
- Sistematizar la producción científica con respecto a los paradigmas estudiados y describir someramente cada uno de los paradigmas (T2).
- Examinar predictivamente las tendencias epistemológicas desarrolladas y que son preferenciales en los doctorantes del programa del Doctorado No Escolarizado (T2- T3).
- Analizar predictivamente las líneas de investigación que son de preferencia en el programa doctoral (T4).
- Inducir conclusiones y recomendaciones pertinentes al análisis de los resultados para mejorar el programa doctoral que estamos analizando y evaluando.

## Metodología

La investigación que se ha realizado es de tipo descriptivo con intencionalidad proyectiva, basada esta predicción en el conteo matemático de los datos encontrados.

Es necesario aclarar que las predicciones emanadas del conteo matemático no pretenden dar explicaciones completas sobre la causa-efecto, solamente nos servirán para apreciar y evaluar la situación o estado de la problemática.

Con la variable y sus dimensiones seleccionadas se espera contar con una visión del programa doctoral más aproximado a la realidad a fin de poder alcanzar a determinar recomendaciones para la mejora de la calidad.

Con la medición de las dimensiones de la univariable descriptiva: investigación sujeta a un análisis estadístico evaluativo intentaremos ver la tendencia en las investigaciones de postgrado generados dentro del programa sobre los paradigmas de investigación y enfoques a saber:

Paradigmas:

- Positivista
- Hermenéutico
- Socio crítico
- Complejidad

Enfoques:

- Cuantitativo
- Cualitativo
- Mixto

Líneas de Investigación

- Política Educativa
- Gestión Educativa
- Pedagogía
- Didáctica
- Tecnologías
- Pedagogía aplicada a aspectos sociales

El conteo de selección del tipo de paradigma epistemológico y enfoque elegido para la investigación y las líneas de investigación más trabajados permite evaluar las tendencias epistemológicas que predominan en las investigaciones de postgrado en CEPIES-UMSA.

Los datos se extrajeron a partir de los artículos científicos publicados en la Revista Educación Superior, a partir de la gestión 2016 al 2020.

## Resultados y conclusiones

**Tabla 1.** Detalle de las actividades desarrolladas en el Doctorado No Escolarizado de Educación Superior – CEPIES – UMSA

Actividades	Cantidad	Horas Académicas	Créditos
Seminario como participante.	5	400	7
Prácticas de investigación y/o trabajos de campo.	2	400	8
Redacción de informes de investigación, prácticas y/o trabajos de campo.	2	200	6
Control de Avance Académico avance de tesis al 30 %	1		
Redacción y publicación de documento científico en revistas nacionales e internacionales indexadas.	2	600	15
Coloquio de investigación avance de tesis al 60 %.	1		

Trabajo en equipo de investigación documentado con fotografías, videos, etc.	1	40	1
Asesoramiento en trabajos de investigación y desarrollo de actividad docente en pregrado y/o postgrado.	1	40	1
Practica de enseñanza	1	40	1
Pre defensa de Tesis avance de la tesis al 90 %	1	40	1
Defensa de la Tesis Doctoral	1	1360	40
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>3120</b>	<b>80</b>

Fuente. CEUB (2019)

La Tabla 1 muestra como los doctorantes deben desarrollar investigaciones que respondan a una genuina y autentica experiencia académica extraída de la vivencia en las distintas unidades, centros educativos y académicos donde participan los discentes y docentes en comunidad de intereses.

**Tabla 2.** Tendencias epistemológicas orientadas a la investigación y publicadas en la Revista Científica Educación Superior indexada a Scielo – Bolivia (2016-2020)

ENFOQUE	2016	2017- I	2017- II	2018- I	2018- II	2019- I	2019- II	2020- I	2020- II	TOTALES
CUANTITATIVO	2	4	4	2	4	4	4	2	4	30
CUALITATIVO	1	2	-	2	1	1	-	1	3	11
MIXTO	2	1	1	2	-	1	2	2	-	11
<b>TOTALES</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>52</b>

Fuente. Elaboración Dr. Ramiro Salazar con datos del Comité Editorial (2020)

**Tabla 3.** Tendencias paradigmáticas orientadas a la investigación y publicadas en la Revista Científica Educación Superior indexada a Scielo-Bolivia (2016 – 2020)

ENFOQUE	2016	2017- I	2017- II	2018- I	2018- II	2019- I	2019- II	2020- I	2020- II	TOTALES
POSITIVISTA	2	4	4	2	4	4	4	3	4	31
HERMENÉUTICO	1	-	-	-	-	-	-	1	2	4
SOCIO CRÍTICO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
COMPLEJIDAD	-	-	-	-	-	1	-	-	1	2
NO PRECISA	2	3	1	4	1	1	2	1	-	15
<b>TOTALES</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>52</b>

Fuente. Elaboración Dr. Ramiro Salazar con datos del Comité Editorial (2020)

En la Tabla 3 se puede observar la tendencia en cuanto a los paradigmas de la investigación y en consonancia a la Tabla 2, se eligen con mayor preferencia las tesis de corte positivista, lo cual se infiere porque los doctorantes prefieren definir operativamente sus variables y basarse en datos fiables y rigurosos estadísticamente hablando.

La influencia investigativa de la Universidad de Bremen-Alemania ha llegado a Bolivia a través del programa doctoral No Escolarizado proponiendo las líneas de Investigación T 4, que se adscriben a consideración sobre las ciencias de la educación mostrando las preferencias de los doctorantes.

Las conclusiones que se extraen son las siguientes:

- La descripción de las características y antecedentes del programa del Doctorado (Tabla1), permite sostener elementos de innovación educativa cuyo sustento pedagógico es el constructivismo, por cuanto permite al estudiante ser un autogestor de su propio aprendizaje, en ese sentido se debe procurar tutores asistentes corresponsables de la investigación, cuya pertinencia en el programa sea a tiempo completo.

- La sistematización de las tendencias epistemológicas (Tablas 2 y 3) en las investigaciones doctorales permite apreciar que en las mismas predomina el paradigma positivista y el enfoque cuantitativo. Siendo que los enfoques mixtos son establecidos dentro de una lógica de investigación positivista hipotética deductiva y son mixtos porque añaden un instrumento y técnica cualitativa, sumando lo cualitativo solo para enriquecer a los datos principalmente cuantitativos. El enfoque cualitativo es de poca relevancia actual en las investigaciones. Constatándose el predominio del paradigma positivo con respecto a otros paradigmas epistemológicos, lo que lleva a la necesidad prospectiva, en coordinación con los otros programas académicos del CEPIES, de ir abriéndonos a una pluralidad epistemológica que pueda diversificar las investigaciones. En cuanto a las líneas de investigación, estas tienen una orientación técnica positivista.
- En ese sentido, la búsqueda de aliados estratégicos en el desarrollo de las tesis doctorales puede generar aperturas de nuevos enfoques y paradigmas y apoyar a la sostenibilidad de los procesos investigativos.
- Los resultados determinados estadísticamente inducen a generar espacios interdisciplinarios de discusión sobre los paradigmas y su adecuada aplicación en las tesis, en vista a elevar la calidad y pluralidad investigativa del programa.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, C., y Álvarez, V. (2014) *Métodos en la investigación educativa*. México D.F.: UPN.
- Barrantes, R. (2002). *La investigación Un camino al conocimiento*. San José: EUNED.
- Brieger, P. (2019). Evaluación del Programa Doctoral No Escolarizado en el CEPIES como una innovación educativa. *Educación Superior*, 6(2), 70-78.
- Brieger P. (2020). *Modelos de Programas en la Educación Superior – Estudio de Caso: No Escolarizado*. Madrid: Editorial Académica Española.
- CEUB (2013). *XII Congreso de Universidades Bolivianas*. Recuperado de [www.uajms.edu.bo/deva/wp-content/uploads/sites/42/2018/05/XII-Congreso-de-Universidades-CEUB.pdf](http://www.uajms.edu.bo/deva/wp-content/uploads/sites/42/2018/05/XII-Congreso-de-Universidades-CEUB.pdf)
- Rodríguez D., y Valderriola J. (2009) *Metodología de la investigación*. UOC: Barcelona.



## **Incorporación de los ODS en la docencia universitaria en la formación inicial y permanente del profesorado**

**GARCÍA TORT, ENRIQUE**  
**MONSALVE LORENTE, LAURA**

*Universitat de València (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Este trabajo describe los resultados del Proyecto de Innovación Docente “Inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el Currículo Escolar” (UV-SFPIE\_PID- 1356260) que se ha desarrollado durante el curso académico 2020-2021 en los Grados de Maestro/a en Educación Infantil, Grado de Maestro/a en Educación Primaria y en el Máster de Profesorado de Secundaria de la Universidad de Valencia. El proyecto se ha financiado por el Servicio de Formación Permanente e Innovación Educativa de la Universitat de València. El objetivo principal de este trabajo es impulsar la innovación docente con la incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el currículum escolar en las etapas de educación infantil, educación primaria y educación secundaria para mejorar la calidad de la docencia universitaria y provocar efectos positivos y contrastables en el aprendizaje del alumnado. Los ODS fueron aprobados en la Asamblea General de Naciones Unidas en 2015, junto con la Agenda para su puesta en marcha en el periodo 2016-2030, siendo el fruto de un ingente trabajo, con una amplísima participación, llegando a consensuar 17 grandes Objetivos, con 169 metas concretas que intentan cubrir el conjunto de problemas socioambientales interconectados, evitando que el olvido de alguno de ellos impida avances reales en el conjunto de los mismos. Además de poner fin a la pobreza en el mundo (Boni, Belda-Míquiel, Calabuig-Tormo, Millán-Franco, y Talón-Villacañas, 2019). Según Cebrián (2020) un gran número de universidades en todo el mundo han firmado declaraciones nacionales e internacionales para impulsar la integración de la sostenibilidad en sus operaciones, en la gestión del campus y en el currículum.

### **Metodología**

El presente estudio queda planteado bajo una metodología cualitativa descriptiva, para lo cual se diseñaron tres fases de actuación. En la primera fase, denominada “información y sensibilización” se evaluó el grado de conocimientos previos sobre los ODS, la Agenda 2030 y su integración en el currículum a través de un instrumento diseñado y validado *ad hoc* para este estudio. En la segunda fase, denominada “desarrollo del proyecto”, se realizaron diferentes talleres de información y sensibilización a un total de 489 estudiantes y también se llevó a cabo la actividad principal del proyecto: la elaboración de una unidad didáctica por parte del alumnado. Por último, en la tercera fase del proyecto se evaluaron los conocimientos adquiridos a través de una rúbrica y el inventario de conocimientos sobre ODS.

En la primera fase del estudio se administró el inventario de conocimientos sobre los ODS y la Agenda 2030 a una muestra de 134 estudiantes provenientes del Grado de Educación Infantil y el Máster en Educación Secundaria de la Universitat de València. El análisis de los resultados se realizó a través de los softwares Atlas.ti (interpretación y categorización de datos) y PSPP (medidas de tendencia central y creación de gráficos). En la última fase del proyecto se crean los grupos de discusión. Los grupos de discusión generan debate (Lunt y Livingstone, 1996) y, por tanto, revelan los significados que las personas interpretan en el tema de debate y a la vez cómo negocian esos significados.

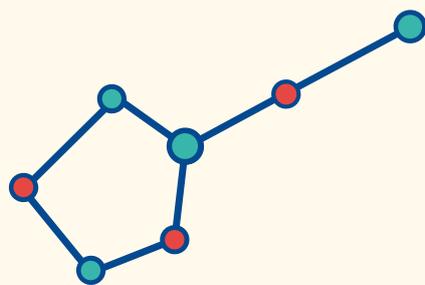
## Resultados y conclusiones

Los resultados muestran que un 72,39% de los estudiantes ha oído hablar alguna vez de los ODS, frente a un 50,75% respecto a la Agenda 2030. La Universidad se establece como el principal canal de difusión de los ODS y la Agenda 2030 entre el profesorado en formación inicial y permanente, aunque un 15,67% de los estudiantes señalaron que escucharon por primera vez el término Agenda 2030. A pesar de que el 70,15% de los estudiantes conocían el significado de las siglas ODS, tan sólo el 5,97% supieron dar una explicación detallada y profunda sobre su finalidad y su implicación en la educación. En cuanto a los resultados de los grupos de discusión, el alumnado destaca que antes del inicio del proyecto desconocían la importancia de la inclusión de los ODS en la escuela, así como que los ODS reflejan grandes retos mundiales derivados de problemáticas educativas, ecológicas, económicos y sociales.

Los resultados de los conocimientos previos sobre los ODS y la Agenda 2030 y su integración en el currículum escolar hacen evidente la necesidad de formar a los futuros docentes en estas temáticas tanto en su formación inicial y permanente para que puedan desarrollar proyectos relacionados con ellos en sus centros escolares. Las universidades deben promover proyectos que ayuden a los docentes, investigadores y responsables de la educación a orientar acciones hacia el desarrollo sostenible y sobre todo la inclusión de los ODS y Agenda 2030 en la formación inicial y permanente del profesorado con el objetivo que los alumnos y alumnas puedan responder a los desafíos económicos, sociales y ambientales de la sociedad.

## Referencias bibliográficas

- Boni, A., Belda-Miquel, S., Calabuig-Tormo, C., Millán-Franco, M. A., y Talón-Villacañas, A. (2019). Adaptando los ODS a lo Local mediante la Educación para el Desarrollo. La Experiencia de la Estrategia de la Ciudad de Valencia. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 8(1). doi: 10.15366/riejs2019.8.1.007
- Cebrián, G. (2020). La educación para el desarrollo sostenible en el currículum universitario: una investigación-acción cooperativa con profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(30), 99-114.
- Lunt, P., y Livingstone, S. (1996). Rethinking the focus group in media and communication research. *Journal of Communication*, 46, 79-98.



# Línea 3

**PÓSTERES**





## DLAB2: Aprendizaje digital más allá de las fronteras

CASAL-OTERO, LORENA  
CEBREIRO LÓPEZ, BEATRIZ

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### Contextualización

El proyecto Digital Learning Across Boundaries 2 (DLAB2) aborda la necesidad de alinear las políticas de la Unión Europea con la forma en la que la tecnología digital está cambiando la práctica educativa. Este proyecto se basa en DLAB1, un proyecto Erasmus + que se ejecutó entre 2016 y 2019, centrándose en las formas en que el mundo exterior puede romper los límites del aprendizaje personal y construir la autoeficacia.

DLAB2 se inspira en el movimiento de los *changemakers*, que busca construir las habilidades y atributos para que los individuos encuentren soluciones innovadoras a los retos de la sociedad. En DLAB2 hay dos temas clave: el desarrollo de la educación para el cambio y el desarrollo de la educación para la innovación social. Además, como eje vertebrador a estos dos temas, se propone el uso innovador de entornos de aprendizaje digitales, incluida la realidad artificial, tecnologías que combinen entornos de aprendizaje físico y digitales y que proporcionen oportunidades potentes para la colaboración internacional. De esta manera, el proyecto reúne dos aspectos del movimiento *maker*: la creación digital y creación de cambios.

En el proyecto DLAB2 participan 5 países europeos.

### Descripción de la experiencia

En el desarrollo de esta experiencia colaboran diferentes perfiles. Por un lado, participan 50 personas entre profesorado universitario, estudiantes de magisterio y maestros/as. Por otro lado, también participan de una forma activa, el alumnado de las escuelas de educación primaria de los 5 países.

La experiencia se desarrolla a lo largo de tres años, en los que se adoptarán tres tipos de desafíos de aprendizaje:

Año 1: Cruzar los límites físicos (lo que mi cuerpo puede hacer) y cómo puedo con otros cruzar esos límites y a la vez, ayudar a otros a cruzarlos

Año 2: Cruzar las fronteras personales (mis aspiraciones y confianza) y cómo puedo con otros cruzar esos límites y a la vez, ayudar a otros a cruzarlos

Año 3: Cruzar las fronteras ambientales (crear cambios en el lugar donde me encuentre geográficamente). Por ejemplo, aprendizaje en lugares inusuales o diferentes (conocimiento)

Cada año comienza con un evento de aprendizaje/enseñanza/formación de 5 días de duración que inicia el desarrollo de las actividades principales a través de un curso. En este evento se forman equipos internacionales que trabajan juntos (2-3 países por equipo) y se realiza la planificación de las actividades pedagógicas de los *changemakers* para ser implementados en las aulas.

Los equipos implementarán las actividades en las escuelas en 3 *international days*, entre Noviembre y Marzo, cada uno acompañado de una fase pre y post liderada por los estudiantes universitarios.

Cada mes de abril, estudiantes y profesorado universitario, participan en actividades de evaluación y difusión en relación con los resultados intelectuales.

En el verano de 2022, un evento toma la forma de una conferencia de *changemakers* en la que se lanza un marco (entorno, herramientas etc.) para apoyar los *international days* por medio de la utilización de las tecnologías digitales, y un conjunto de herramientas para el desarrollo de *changemakers* en la formación inicial de los profesores.

La finalidad de la experiencia es:

1. Crear entornos de aprendizaje lúdicos que fomenten la creatividad, la colaboración, la innovación y el espíritu emprendedor facilitado por las tecnologías
2. Permitir a todos los participantes desarrollar su confianza personal, valores, creencias y las habilidades necesarias para que se conviertan en *changemakers* utilizando tecnologías
3. Desarrollar un conjunto de herramientas para sostener la educación en innovación social y construir las capacidades y competencias de los *changemakers*

## Conclusiones

El proyecto pretende desarrollar nuevas formas de colaboración apoyadas por una gama de tecnologías digitales. Se obtendrán siete resultados distintos:

1. Un sitio web abierto de OER
2. Tres kits de proyectos eTwinning
3. Tres cursos abiertos en línea basados en tecnologías digitales innovadoras
4. Una serie de charlas al estilo TED
5. Un conjunto de artículos sobre temas como la acción participativa, emprendimiento, la educación para la innovación social y el desarrollo de los agentes del cambio en la educación
6. Un marco para apoyar las jornadas internacionales (*international days*) de colaboración con las tecnologías digitales
7. Un conjunto de herramientas para el desarrollo de *changemakers* en la formación inicial de los docentes

## Referencias bibliográficas

- Alden Rivers, B., Nie, M., & Armellini, A. (2015). University teachers' conceptions of "Changemaker": A starting point for embedding social innovation in learning and teaching. *Education + Training*, 57(5), 588-600. doi: 10.1108/ET-07-2014-0078
- Lewin, K. M., & Stuart, J. S. (Eds.). (2016). *Educational innovation in developing countries: case-studies of change-makers*. London: Springer.



## **El territorio en juego. Una experiencia lúdica como estrategia didáctica**

**GIELEN, ERIC**

**PALENCIA-JIMÉNEZ, JOSÉ-SERGIO**

**MORENO-NAVARRO, M. SALOMÉ**

*Universitat Politècnica de València (España)*

### **Contextualización**

El presente trabajo es fruto de un Proyecto de Innovación y Mejora Educativa (PIME), financiado por el Vicerrectorado de Estudios, Calidad y Acreditación de la Universitat Politècnica de València, y por la Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos. El objetivo del PIME es mejorar el proceso de aprendizaje en las asignaturas de Ordenación del Territorio mediante el uso, como recurso lúdico-educativo, de un juego de mesa cuyo diseño y testeo ha sido realizado *ad hoc* dentro del propio PIME para, en definitiva, elaborar, experimentar y validar un nuevo recurso didáctico, aplicado y creativo.

La relación entre juego y aprendizaje es algo natural ya que desde la infancia es parte del desarrollo personal. De hecho, el juego es un recurso atractivo, motivador y que capta la atención (Chacón, 2008), y utilizado en aula proporciona se convierte en una herramienta que facilita la comprensión de los contenidos teóricos, pues la complejidad para comprender la teoría está vinculada con los distintos niveles de abstracción: lo intangible es más complejo de comprender que lo tangible (Sosa y Pérez, 2014). Sin embargo, si su utilización es relativamente común en la enseñanza de las matemáticas en edades tempranas, su presencia es muy limitada en el ámbito universitario (Gaete-Quezada, 2011).

Esta comunicación muestra la investigación realizada durante los cursos 2017-2018 y 2018-2019, sobre las posibilidades que proporciona el uso del juego en las aulas universitarias en la mejora del proceso de aprendizaje, resultando particularmente interesante en lo que se refiere a la adquisición de competencias en Urbanismo y Ordenación del Territorio, ya que constituye una disciplina compleja y con cierto nivel de abstracción.

### **Descripción de la experiencia**

El proyecto iniciado en septiembre de 2017 parte de la experiencia docente en asignaturas relacionadas con el área de conocimiento del Urbanismo y la Ordenación del Territorio, que se imparten por parte del Departamento de Urbanismo en las distintas escuelas de la Universitat Politècnica de València. A ello se une el conocimiento del profesorado implicado en el proyecto, en modalidades de juegos cuyo uso se puede relacionar con competencias que se trabajan en las materias impartidas en el área de conocimiento.

La experiencia llevada a cabo se ha estructurado en distintas fases. En primer lugar, se ha testado la idoneidad del uso de juegos como recurso didáctico analizando la relación del estudiante universitario con juegos afines a la disciplina de la Ordenación del Territorio y el Urbanismo. Para ello, después de un minucioso estudio y selección de juegos comerciales, se ha experimentado el uso de un total de 4 juegos, con profesores y alumnado.

Tras los resultados obtenidos, y constatar la idoneidad de este tipo de juegos de mesa como recurso educativo se ha pasado en segundo lugar, a trabajar en la definición de los objetivos de un juego propio enfocado a la disciplina, diseñando su lógica, la descripción de los elementos necesarios para su funcionamiento, un borrador de instrucciones y una maqueta de prueba, que se testeó a nivel interno con los miembros del equipo, ajustando los problemas detectados. Con todo ello, nació “La Comarca” como un recurso lúdico-didáctico.

En tercer lugar, con el objetivo de conseguir una estética atractiva para La Comarca, se ha involucrado a alumnos y profesores de primer curso de Grado en Diseño y Tecnologías Creativas de la Facultad de Bellas Artes de la Universitat Politècnica de València, aumentando así la transversalidad del proyecto. Así, dentro del proyecto transversal de 1er curso que realiza el alumnado, se ha convocado un concurso con jurado, en el que, de 26 propuestas realizadas, se ha seleccionado la que el tribunal ha considerado como la mejor maqueta realizada sobre las premisas de partida del juego, de la cual se han reproducido 5 tableros para su uso en el área de urbanismo.

Finalmente, el juego “La Comarca” se ha implementado en la asignatura Transporte y Territorio del Grado de Ingeniería Civil de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos de la Universitat Politècnica de València con excelentes resultados.

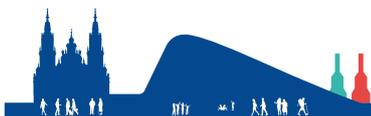
## Conclusiones

El recurso diseñado es un juego de estrategia de cooperación-oposición, con un tablero representando el territorio, en el que interactúan diferentes agentes que desarrollan sus actividades con distintos intereses, a veces enfrentados. Cada jugador asume el rol de uno de los agentes, actúa dentro del marco definido en las reglas del juego, que vienen a reproducir los criterios utilizados en la ordenación del territorio, y compiten para cumplir, antes que los demás, sus objetivos, pero para ganar la partida es necesario que la “sociedad” construida durante el juego alcance ciertos niveles de calidad y bienestar.

Los resultados obtenidos en esta experiencia evidencian una mejora en los niveles de motivación del alumnado sobre todo una mejora en el aprendizaje de conceptos ligados al Urbanismo y Ordenación del Territorio. En este sentido, el juego ha constituido una oportunidad a aprovechar en futuros cursos como recurso didáctico en asignaturas de la unidad docente.

## Referencias bibliográficas

- Chacón, P. (2008). El Juego Didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje. ¿Cómo crearlo en el aula? *Nueva Aula Abierta*, 16, 1-8.
- Gaete-Quezada, R. A. (2011). El juego de roles como estrategia de evaluación de aprendizajes universitarios. *Educación y Educadores*, 14(2), 289-307.
- Sosa Espinosa, A., y Perez Alonso, Y. (2014). ROLE PLAYING: Una buena herramienta para aprender. En M. L. Martí Selva y M. C. Calafat Marzal (Coord.), *I Jornadas de Investigación de la Facultad de ADE*. Valencia: Editorial Universitat Politècnica de València.



## **La comunicación profesorado-alumnado en el ámbito universitario: mensajería instantánea, correo electrónico, foro, red social o tutoría presencial?**

**VALCARCE, MARGARITA**

**CASTRO GONZÁLEZ, MARÍA DEL ROSARIO**

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

**LAMAS VALCARCE, GUILLÉN**

*Universidade de Vigo (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Es intencionalidad de la innovación educativa provocar transformaciones en las tradiciones establecidas como óptimas en el desarrollo de la educación, se trata de alterar las rutinas y construir nuevos modos de hacer educación generando otras concepciones e ideas, modificando procesos y estrategias. En sentido amplio, asociamos la innovación educativa a cambios y mejoras en todo lo que concierne al desarrollo de la educación. De manera particular, en nuestro trabajo, nos interesan las transformaciones y aportaciones en los contextos y procesos de enseñanza- aprendizaje y en la interacción entre profesorado y alumnado.

En los contextos y procesos de enseñanza-aprendizaje es fundamental el trabajo tutorial y en él la interacción entre profesorado y alumnado se convierte en una cuestión central, cuyo clima ha ido cambiando a lo largo del tiempo; en parte como consecuencia del impacto de la tecnología en las relaciones de comunicación y transmisión de información y conocimiento. En nuestra propia práctica observamos que el alumnado universitario hace uso muy escaso de las tutorías presenciales, salvo citación docente o revisión de notas, y somos conocedoras de que hacen uso del “WhatsApp” para intercambiar de unos a otros nuestros mensajes entre ellos/as. Sin embargo, el profesorado seguimos haciendo uso de las herramientas y estrategias tradicionales consolidadas.

Las nuevas formas de comunicación social y el impacto de la tecnología en ésta influyen en la práctica institucional de la educación, y requieren de nuevas prácticas de relación profesorado-alumnado, poniendo en crisis las tradiciones presentes en “la vida en las aulas, la organización de los centros, la dinámica de la comunidad educativa, la identidad y cultura profesional del profesorado, y las relaciones interactivas entre todos los agentes y actores implicados, entre otros.

Nos preguntamos acerca de las preferencias expresadas por profesorado y alumnado como consecuencia del descubrimiento de su eficacia y funcionalidad acerca de las herramientas que consideran imprescindibles en la comunicación, en la actualidad, desde sus ideologías y planteamientos pedagógicos y didácticos. Si esto nos aleja y/o supone una brecha en la interacción docente-alumno/a.

- 1.¿Cuál es la percepción que tienen los estudiantes y profesorado universitarios de la comunicación profesor/a-alumno/a en la actualidad?

- 2.¿Qué herramientas y estrategias conocen?
- 3.¿Qué herramientas y estrategias consideran más eficientes y eficaces?
- 4.¿Qué herramientas y estrategias utilizan?
- 5.¿Cuáles les gustaría utilizar en la práctica?

## Metodología

Por medio de un cuestionario semiestructurado, validado previamente por “jueces expertos”, en torno a las cinco preguntas de investigación formuladas, se ha consultado a una muestra de conveniencia de estudiantes y profesorado de la Universidad de Santiago con el fin de describir la realidad actual de la comunicación entre éstos, concretada en sus percepciones, estrategias y herramientas utilizadas. Siendo nuestra intención última focalizar sobre esta cuestión para inspirar investigaciones de mayor amplitud y profundidad.

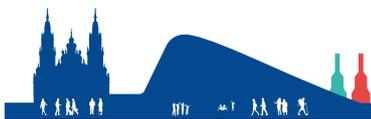
Los resultados, que consideramos no generalizables al hecho comunicativo entre profesorado y alumnado universitario como universo, se presentan por medio de gráficos y tablas.

## Resultados y conclusiones

En el momento de escribir este resumen no hemos finalizado el análisis de los datos, razón por la cual no estamos en disposición de completar este apartado. Se mostrarán en el texto completo.

## Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2013). *Reduvolución. Hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Acaso, M. (2018). *Pedagogías invisibles*. Madrid: Catarata.
- Bona, C. (2015). *La nueva educación: los retos y desafíos del maestro de hoy*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Cobo, C. (2016). *La Innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Uruguay, Montevideo: Editorial Sudamericana Uruguay S.A. Recuperado de <https://innovacionpendientecom>
- Gerver, R. (2010). *Crear hoy la escuela del mañana. La educación y el futuro de nuestros hijos*. Madrid: S.M.
- Pérez, J. M., y Tejedor, S. (2014). *Guía de tecnología, comunicación y educación para profesores*. Barcelona: UOC.
- Pomares, A. (2015). *Conectar talento proyectar eficacia. Ganar productividad uniendo recursos humanos y tecnológicos*. Barcelona: Profiteditorial.
- Prensky, M. (2016). *El mundo necesita un nuevo currículo: habilidades para pensar, crear, relacionarse y actuar*. Madrid: S.M.
- Robinson, K., y Aronica, L. (2016). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Grijalbo.
- Trujillo, F. (2012). *Propuestas para una escuela en el siglo XXI*. Madrid: Catarata.
- Wagner, T. (2014). *Creando innovadores. La formación de los jóvenes que cambiarán el mundo*. Madrid: Kolima.



## **Investigando a infância brasileira nos anos iniciais do ensino fundamental**

**DOS SANTOS ZWETSCH, PATRICIA**

**DOS SANTOS ZWETSCH, ANDRIELE**

*Universidade Federal de Santa Maria (Brasil)*

### **Descrição general das perguntas de investigação e objetivos**

O presente trabalho está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É um recorte de uma pesquisa em andamento, de doutorado em educação, que apresenta ênfase nos estudos acerca da infância, nos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental. Cabe salientar que o sistema educacional brasileiro está organizado em dois níveis de ensino. Estes níveis são denominados de Educação Básica que é estruturada em três etapas, ou seja, Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e Ensino Médio. Conforme a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 a Educação Básica é obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, portanto, pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 1996). Outro nível refere-se a Educação Superior, podendo ser ofertada em instituições públicas ou privadas. O recorte deste estudo é direcionado para os Anos Iniciais, do Ensino Fundamental, com duração de cinco anos, sendo ofertado para as crianças a partir dos seis anos de idade. Deste modo, objetiva-se analisar as percepções sobre a infância nas políticas públicas curriculares, direcionadas para a organização curricular do Ensino Fundamental, considerando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG). A partir disso, apresenta-se como problema de pesquisa, a seguinte questão problematizadora “De que maneira a infância está sendo percebida nas políticas públicas curriculares, direcionadas para a organização curricular do Ensino Fundamental, considerando a BNCC e o RCG?” Ambas políticas que foram destacadas neste problema de pesquisa, são recentes no Brasil, mas apresentam um caráter normativo e começam a orientar a construção dos currículos no ano de 2020. Nestas políticas são destacadas as aprendizagens essenciais que necessitam estar presente no currículo da Educação Básica. Refletir sobre a infância, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ainda é algo que necessita ser impulsionado, pois no Brasil as discussões estão fortemente presentes na infância da Educação Infantil. Portanto, parece que ao passar para o Ensino Fundamental, se deixa de ser criança e de viver essa infância. Conforme Arroyo (2011), o próprio termo “ensino”, já demonstra uma resistência em reconhecer essa infância no território escolar, pois não se reconhece a criança e sua infância no Ensino Fundamental, mas sim os movimentos escolares para esses sujeitos. Através dessa problematização verifica-se que o foco da infância, não está presente nas discussões curriculares e nas organizações dos tempos e dos espaços para essa segunda etapa da Educação Básica, como podemos denominar o Ensino Fundamental.

## Metodologia

A metodologia está pautada em uma abordagem qualitativa, do tipo bibliográfico e documental. Caracteriza-se como uma abordagem qualitativa, pois não se objetiva produzir dados estatísticos acerca da infância, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas sim reflexões que possam potencializar a qualidade desta etapa da Educação Básica, tendo como ênfase as crianças e a sua infância. Segundo Chizzotti (2017, p.98) na abordagem qualitativa [...] “o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa”. Nessa perspectiva pode-se afirmar que o pesquisador não é neutro no processo da pesquisa, pois é constituído por suas lentes teóricas e metodológicas. Chizzotti (2017, p.135) destaca que “documentação é toda informação sistemática, comunicada de forma oral, escrita, visual ou gestual, fixada em um suporte material, como fonte durável de comunicação”. Portanto, é uma pesquisa do tipo bibliográfico e documental, pois os dados para este estudo foram produzidos por meio do referencial teórico estudado e através de duas políticas públicas curriculares que estão em vigência no Brasil. Deste modo, no presente estudo destaca-se e desenvolve-se reflexões acerca da Base Nacional Comum Curricular e do Referencial Curricular Gaúcho, buscando os aspetos que tange a infância nos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental.

## Conclusões

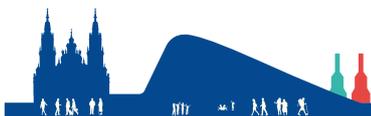
Destaca-se que as conclusões deste estudo serão breves, pois a pesquisa ainda está em andamento, como já foi mencionado. Portanto, busca-se relações com as políticas públicas curriculares, com o referencial teórico e até mesmo com a experiência de ser professora da Educação Básica, na rede pública municipal. Conclui-se destacando que os aspectos que tangem a infância, aos tempos e espaços, não são elementos que estão nas pautas das discussões ou em análise quando se pensa nos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental. Salienta-se isso, pois os Ensino Fundamental, parece ser um mundo, uma etapa da Educação Básica extremamente distante da Educação Infantil, devido a sua estrutura, as práticas pedagógicas, o currículo e sua organização diferenciada. Muitas vezes escuta-se as crianças dizendo “agora eu sou grande”, isso porque elas também são tratadas de forma diferente no Ensino Fundamental, elas não brincam mais e o tempo de ser crianças é tomado pelo conteúdo, pelas atividades e pelas avaliações. Ao olhar para as políticas curriculares, verifica-se que o conhecimento do Ensino Fundamental, é estruturado em “caixinhas”, ou seja, cada conteúdo em sua área do conhecimento. Nesta etapa da Educação Básica, as crianças dificilmente vivenciam práticas pedagógicas diversificadas, que transcendam a reprodução e a cópia.

## Referências bibliográficas

Arroyo, M. G. (2011) *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Chizzotti, A. (2017). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paul: Corte.

*Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)



# Percepción del profesorado universitario gallego sobre el proceso de implementación del Espacio Europeo de Educación Superior. Dos décadas de la Declaración de Bolonia

REGUEIRA, UXÍA

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

A finales del siglo xx se moviliza la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) como reacción a las transformaciones sociales, económicas, políticas y tecnológicas del momento. En este contexto, las universidades se sumían en la incertidumbre de educar bajo las exigencias de una sociedad del conocimiento cambiante y con ella en la necesidad de replantear su papel y misión en la sociedad, el valor del conocimiento que genera y el papel que debe adoptar tanto el profesorado como el alumnado.

Incertidumbre de un mundo globalizado, caracterizado por la generalización del neoliberalismo en el marco capitalista (De Souza, 2006), que convive con el incremento de doctrinas nacionalistas. Y que tiene su reflejo en las tensiones producidas en la, notoriamente politizada, universidad (Ordorika, 1999, 2001)

El Proceso de Convergencia se configura como un proceso político que tiene lugar en un contexto social, político y económico (D'Ascario, 2017) al que pretenden dar respuesta desde la enseñanza universitaria. Y si bien el motor de la reforma no respondía a inquietudes íntegramente pedagógicas, sí se configuraba como una oportunidad para repensar la docencia, la innovación y la investigación (Zabalza, 2011; Montero, 2014) en el marco de una cultura institucional reticente al cambio. Se evidencia así el profesorado como agente clave, por ser la universidad una institución basada en individuos cuya comprensión y funcionamiento requiere considerar las percepciones y significados que los individuos atribuyen a los planes y enfoques propuestos, pues sus interpretaciones marcan sus características prácticas (Zabalza, 2011).

En pleno proceso de desarrollo del EEES era complejo analizar los cambios y su consolidación (Martínez-González, 2011), pero transcurridos 20 años desde la Declaración de Bolonia y 12 desde la incorporación de España al EEES, es propicio un análisis de la reforma y la percepción de quienes desempeñan su función docente bajo sus prescripciones. Con esta inquietud se moviliza este estudio que pretende conocer cuál es la percepción del profesorado gallego acerca del proceso de implantación del EEES. Para ello, se analiza su percepción acerca de los cambios producidos en la enseñanza a partir de la reforma; así como la existencia de posibles variaciones en función de la universidad de pertenencia, ya que en las tres universidades se adoptaron y priorizaron diferentes medidas para aplicar la reforma.

## Metodología

El presente trabajo relata un estudio descriptivo, que recoge la percepción del profesorado universitario gallego sobre los cambios movilizados en la implantación del EEES, a través un cuestionario online, compuesto por 68 ítems de diferentes tipos.

El cuestionario, validado a través de un juicio de expertos, revela concordancia entre los juicios de  $5.518e-06 < 0.05$  (Coeficiente W de Kendall); y presenta una alta consistencia interna, con una fiabilidad de 0.92 tras su aplicación (estadístico Alpha de Cronbach).

La muestra invitada fue toda la población a través de las listas de difusión de cada una las tres universidades gallegas y se alcanza una muestra productiva de un total de 404 participantes.

El análisis se realiza empleando el Software libre R; se realizaron estadísticos descriptivos y pruebas de contraste de hipótesis, concretamente, tras rechazarse la normalidad de las variables (a través del coeficiente de asimetría de Fisher, el coeficiente de curtosis y el test de contraste de Shapiro-wilk), aplicando la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis.

## Resultados y conclusiones

Se detecta disconformidad generalizada entre el profesorado, manifestando que no perciben la reforma como una mejora de la enseñanza; lo cual es común en las tres universidades.

Se evidencia el desacuerdo con las manifestaciones de la filosofía neoliberal en la enseñanza: la medición, el rendimiento de cuentas (Escudero & Trillo, 2015), la rigidez organizativa, el incremento de la productividad desde la descapitalización (De Souza, 2006; Lino-Gomes, 2018) o la consideración del alumnado como cliente. Al tiempo que se manifiesta que aquellas personas que dicen emplear metodologías, evaluaciones e instrumentos que se distancian de los habituales, tienen una percepción más favorable hacia la reforma.

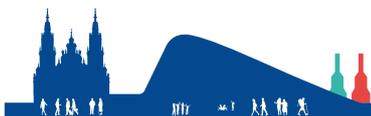
Las diferencias entre las tres universidades no son abundantes, pero se detectan algunas significativas en la consideración de las exigencias del campo laboral para la configuración de los estudios y el planteamiento de actividades enfocadas a la adquisición de competencias. Las universidades más jóvenes se muestran más proclives a responder a estas demandas.

Esto abre nuevos interrogantes de análisis acerca de los cambios efectuados en las instituciones; la influencia de las disciplinas y ramas de conocimiento dominantes en las tres universidades y el valor social y económico atribuido a los saberes; la tradición y la cultura profesional.

## Referencias bibliográficas

- D'Ascario, V. (2017). ¿Cómo se idea el Espacio Educativo Europeo? El discurso supranacional y la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Journal of Supranational Policies of Education*, 81-107.
- De Souza, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. La Habana: Casa de las Américas.
- Lino Gomes, N. (2018). Educación para otro mundo posible. En P. Meneses et al. (Eds.), *Construyendo las Epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas, II* (pp. 529-752). Buenos Aires: CLACSO
- Escudero, J.M., & Trillo, J. F. (2015). Un análisis crítico del Espacio Europeo de Educación Superior como reforma de la enseñanza universitaria: los programas Verifica y Docentia. *Revista de Educación*, 57, 81-97.
- Martínez González, J. A. (2011). Desarrollo histórico del espacio europeo de educación superior a través de los documentos, encuentros y declaraciones fundacionales. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(31). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6366656>
- Montero, L. (2004). Profesores y profesoras de universidad ¿qué profesionales? *Innovación Educativa*, 14, 185-196.
- Montero, L. (2014). Convivir con los cambios. Ser profesor y profesora en la universidad en tiempos convulsos. En A. Gewerc (Coord.), *Conocimiento, tecnologías y enseñanza: políticas y prácticas universitarias* (pp. 53-69). Barcelona: Editorial Graó.

- Ordorika, I. (1999). Poder, política y cambio en la educación superior. En H. Casanova Cardiel y R. Rodríguez Gómez (Eds.), *Universidad contemporánea: Política y gobierno* (pp. 178-191). México: CESU-UNAM.
- Ordorika, I. (2001). Aproximaciones teóricas para un análisis del conflicto y el poder en la educación superior. *Perfiles Educativos*, 23(91), 77-96.
- Zabalza, M. A. (2011). Metodología docente. *Redu, Revista de docencia universitaria*, 9(3), 75-98.



## **La innovación educativa en entornos de FP de Galicia. Una aproximación a esa gran "des-conocida"**

**MARIÑO, RAQUEL**  
**BARREIRA, EVA**  
**REGO, LAURA**

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

El trabajo que se presenta a continuación muestra una breve investigación descriptiva, cuyo objeto de estudio se centra en el conocimiento de la innovación educativa que se lleva a cabo en el ámbito de la formación profesional. Para ello se realiza una aproximación al estudio de cómo se percibe y contempla la innovación educativa en cuatro centros integrados de formación profesional, destacados en la comunidad autónoma gallega. A continuación, se indaga con mayor profundidad sobre los proyectos, recursos y materiales que surgen en los mismos al amparo de los procesos de investigación e innovación educativa.

Hoy en día hablar de proyectos de innovación educativa no es algo nuevo, sin embargo, sigue siendo frecuente asociar innovación educativa con un mero uso de las tecnologías en el aula o con el desarrollo de actividades didácticas puntuales que rompen con las metodologías tradicionales. Las diferentes evidencias empíricas que versan sobre la generación de proyectos, recursos y materiales de innovación educativa, muestran que a medida que vamos ascendiendo en las diferentes etapas educativas, van decreciendo las diversas manifestaciones de la innovación educativa. ¿Pero qué está pasando con la innovación educativa en los niveles superiores de educación o con aquellos estudios de vocación eminentemente práctica como pueden ser los ciclos de formación profesional? Esta breve investigación pretende acercarnos precisamente a lo que se está haciendo en materia de innovación educativa en los centros de Formación Profesional gallegos; más concretamente, en centros de FP de referencia para todo el territorio gallego y con una amplia oferta y diversidad de ciclos y familias profesionales.

Como objetivo principal se pretende recoger información sobre las diferentes experiencias de innovación educativa llevadas a cabo en los centros de FP objeto de estudio, así como de manera más específica se pretende conocer como perciben los procesos de innovación educativa el equipo directivo y docente en función de las familias profesionales, el tipo de ciclos en los que imparten docencia o la formación docente que presentan en materia de innovación educativa. Finalmente se persigue identificar proyectos, materiales, experiencias y recursos de innovación educativa que han desarrollado, compartido, que crean o en el que participan en su día a día, con el propósito de visibilizarlos, fomentar su difusión e implicación activa, así como crear un posible banco de recursos innovadores en FP.

## Metodología

Para llevar a cabo este estudio se hizo necesario contactar con los centros y sus equipos directivos y docentes, solicitando una primera reunión en la que poder explicar y dar a conocer nuestro objeto de estudio. En esas primeras tomas de contacto ya se realizan unas primeras entrevistas semiestructuradas en las que se busca determinar un perfil de su oferta formativa, de su equipo docente e identificar la presencia o no de proyectos de innovación educativa. Posteriormente, se les aplica un cuestionario más específico para conocer los factores que son determinantes a la hora de posibilitar o limitar la generación de proyectos innovadores dentro del centro y/o aulas formativas. Igualmente, este trabajo pretende hacer un primer barrido exploratorio y dar a conocer los distintos recursos, materiales y proyectos de innovación educativa existentes y visibles en los centros de FP, tanto si forman parte del estudio como si no. A partir de los resultados obtenidos, se elabora un directorio base que sirva como banco digital de recursos didácticos donde se pueda ver, compartir y readaptar las innovaciones y labores educativas realizadas por ellos mismos durante la última década.

## Resultados y conclusiones

En cuanto a los resultados obtenidos y conclusiones más destacadas, cabe mencionar que el equipo directivo y docente muestran un nivel de conocimiento bastante elevado en las nuevas metodologías y herramientas didácticas. Dicho conocimiento guarda relación con el hecho de que casi todos, de una forma u otra, presentan algún tipo de formación pedagógica, bien fuera recibida a través de formación reglada bien por cursos o actividades de formación continua. En las diferentes entrevistas mantenidas hemos podido conocer que muchos de los cursos que se ofrecen al colectivo docente, son cursos dirigidos a formarlos en el uso o integración de determinadas metodologías didácticas, alternativas a las de corte más tradicionalista, o cursos sobre cómo utilizar "x" recursos o herramientas concretas en el aula. No obstante, apenas mencionan cursos específicos sobre la formación y capacitación en el dominio de conocimientos vinculados a la innovación educativa en sí. Esta realidad nos permite comprender por qué a la hora de situar la innovación educativa en los distintos ámbitos, la mayoría de los profesionales del ámbito educativo la identifican con implementar determinados procesos metodológicos o uso de las TIC en el aula. Como aspectos negativos se recoge que manifiestan como dificultades principales la falta de tiempo, la escasez de apoyos o la propia dificultad que supone reflejar la "innovación" en su labor docente a través de plataformas digitales como son el XADE, que limita las opciones y posibilidades de acciones docentes a registrar en dicha aplicación (motor principal de la actividad curricular en los centros).

En cuanto a las familias profesionales en las que consideran factible la aplicación de proyectos de innovación, la mayoría lo consideran factible en todas ellas. Por lo tanto, creemos que cuando no se registran evidencias empíricas en determinadas familias profesionales, se puede tratar más de resistencias de tipo personal o relacionadas con la falta de medios, de tiempo o el propio miedo al fracaso.

## Referencias bibliográficas

- Campana Jiménez, R. L. (2011). *Innovación a través de las tecnologías de la información y la comunicación en FP. Estudio de caso*. Tesis doctoral, Universidad de Granada, España.
- Carbonell Sebarroja, J. (2002). El profesorado en la innovación educativa. En P. Cañal de León, *La innovación educativa* (pp. 11-26). Madrid: Akal.



## **A formação do pensamento científico/acadêmico e a construção da autonomia através da pesquisa**

**SILVA, MARCELO**

*Universidade Federal do Paraná Setor Litoral (Brasil)*

### **Contextualización**

Este relato apresenta uma proposta de prática pedagógica inovadora voltada a formação do pensamento científico de futuros professores de Educação Física, implementada nos três primeiros módulos do Eixo Pedagógico Projetos de Aprendizagem (PAs), do curso de Licenciatura em Educação Física (EF) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) Setor Litoral, no ano período de março de 2016 a novembro de 2017.

Ao longo do texto apresentaremos as peculiaridades da proposta e seus aspectos inovadores, que partem desde a organização deste Eixo Pedagógico até a proposta efetiva dos módulos discutidos e implementados no curso de Educação Física com os estudantes ingressantes da turma 2016.

A centralidade da proposta está em introduzir os futuros professores, calouros do curso, ao universo do pensamento científico, sua trajetória histórica, as peculiaridades deste tipo de conhecimento e a vivência da pesquisa, desde os primeiros contatos com produções acadêmicas até a elaboração de um projeto dentro dos moldes da pesquisa científica. Para dar conta desse objetivo e construir um processo diferenciado, que fugisse dos moldes das tradicionais disciplinas de metodologia da pesquisa, desenvolvemos um conjunto de estratégias e metodologias de trabalho que vão desde o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), Aprendizagens Baseadas em Problemas (ABP), dinâmicas de grupo com ênfase na construção colaborativa e cooperativa, pesquisa bibliográfica e exercícios de escrita, partindo das Narrativas (auto)biográficas dos estudantes para definição de Temas de interesse para o estudo/pesquisa.

O trabalho foi desenvolvido em quatro etapas independentes, mas relacionadas e contínuas, cada etapa teve a duração de um semestre, sendo sempre o produto do fechamento de uma etapa a ponto de partida para a próxima.

### **Descripción de la experiencia**

A experiência foi desenvolvida ao longo de quatro semestre, cada um deles com objetivos e procedimentos próprios. No primeiro semestre de 2016, no módulo Introdução aos PAs trabalhamos com os seguintes objetivos e estratégias pedagógicas: introdução ao ensino universitário; conceitos e concepções de ciência, conhecimento, universidade; projetos de aprendizagem: conceitos e possibilidades; narrativas (auto)biográficas e construção de conhecimentos; mapas conceituais e a sistematização de conceitos; construção de temas de estudo/pesquisa.

No módulo seguinte, Introdução à Pesquisa e Intervenção Acadêmica (PA2), foi construído de forma que ao final dele os estudantes: conhecessem e soubessem pesquisar fontes acadêmicas; conseguissem trabalhar em grupo

de forma cooperativa e colaborativa, produzindo coletivamente conteúdos e aprendizagens com o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs – redes sociais, aplicativos de telefones móveis, ferramentas do ambiente Google Drive); soubessem normas básicas para escrita de um texto acadêmico; conhecessem e soubessem elaborar uma apresentação qualificada em diferentes formatos: comunicação oral, banners, exposição dialógica; elaboração de um problema e objetivos tangíveis de forma clara; estudo de conceitos básicos para fundamentação de suas propostas de PAs. Procedimentos didáticos focados nas Aprendizagem Baseadas em Problemas (ABP), a partir de grupos de aprendizagem colaborativa e cooperativa, divididos por eixos temáticos.

No primeiro semestre de 2017, o módulo Vivência em Pesquisa e Projetos Acadêmicos I (PA3), buscava que os estudantes ao final dele: conhecessem estudos e propostas de intervenção em EF; fossem capazes de delimitar um problema e objetivos de estudo/pesquisa; construíssem um referencial teórico consistente; estudem diferentes metodologias e técnicas de investigação/intervenção; elaborassem individualmente ou em dupla um projeto de pesquisa/intervenção em EF com todos os seus elementos. Produção escrita na forma de um Projeto com os seguintes elementos: introdução, justificativa, contextualização do tema, problematização, objetivos, geral e específicos, referencial teórico, metodologia de estudo/pesquisa/intervenção, cronograma e referências bibliográficas.

Por fim, no módulo Vivência em Pesquisa e Projetos Acadêmicos II (PA4), fechamento do processo, buscamos que os estudantes ao final dele: conhecessem e soubessem, identificar e utilizar, tipos de métodos de coleta e análise de dados; consigam desenvolver um processo de pesquisa com todos seus elementos; realizassem um trabalho de coleta e análise de dados; elaborassem um relatório final.

O processo de avaliação da proposta foi feito de forma contínua e processual, ao longo das aulas e atividades, durante cada exercício proposto através da reflexão e instrumentos de avaliação elaborados, e com a produção de trabalhos escritos ao final de cada semestre.

## Conclusiones

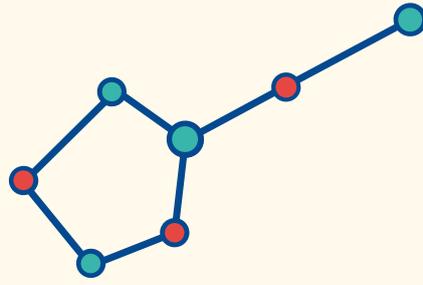
Ao longo da implementação podemos observar que as atividades propostas em sua grande maioria obtiveram resultados positivos, em geral as dificuldades encontradas estavam relacionadas as especificidades e individualidades de cada estudante e ao pouco tempo para o estudo e a escrita. Outro grande desafio foi a própria maturidade dos estudantes para definirem o que os motivava a estudar e o entendimento de que é necessário seguir um conjunto de passos e etapas para chegarmos a um resultado.

Foi perceptível o crescimento dos estudantes em relação aos objetivos propostos, o domínio sobre os conteúdos e a capacidade de escrita apresentada no projeto final, demonstrando que o processo foi produtivo.

A vivência dessa proposta com estudantes de Educação Física demonstrou que é possível ao longo da formação estimular com que os futuros professores construam habilidades fundamentais para uma prática reflexiva e crítica que vá além da mera aplicação de conteúdos.

## Referencias bibliográficas

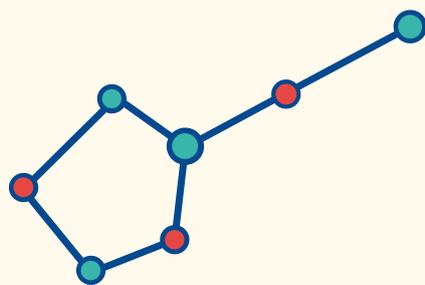
- Darido, S. C. (2003). *Educação Física na Escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Josso, M. C. (2004). *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo, SP: Ed. Cortez.
- Machado, A. C. T. (2009). A ferramenta google docs: construção do conhecimento através da interação e colaboração. *Revista Paidéi@*, 2(1), Recuperado de <https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/73>
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Thiollent, M. (2000). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.
- Torres, P. L., Irala, E. A. F. (2015). Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. En P. L. Torres (Org.), *Metodologias para a produção do conhecimento: da concepção à prática* (pp. 61-93). Curitiba: SENAR. Recuperado de <http://www.agrinho.com.br/ebook/senar/livro1/files/MetodologiaProducaoConhecimento.pdf>
- UFPR. (2014). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física*. Matinhos: Setor Litoral. Recuperado de <http://www.litoral.ufpr.br/portal/cursos/educacao-fisica/>. Acesso em 21/03/2015



## Línea 4

**Ecologías del aprendizaje en la era digital.  
Formación y Profesionalización en la sociedad  
del conocimiento**





# Línea 4

## COMUNICACIONES





## Los relatos personales como medio para investigar los contextos educativos

RODRÍGUEZ ILLERA, JOSÉ LUIS  
FUERTES, MARC  
GALVÁN, CRISTINA

*Universitat de Barcelona (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivo

El objetivo de este proyecto de investigación es estudiar los contextos de actividad y aprendizaje, tanto los presentes en la escuela y otras instituciones educativas como los que se dan de manera informal especialmente en la vida cotidiana (Cole y Gajdamaschko, 2010). Para ello se ha producido un inicio de teorización sobre los contextos educativos (Rodríguez-Illera, 2015, 2018) relacionado con un movimiento pedagógico que lleva estudiando los contextos desde hace tiempo (Marsico, Komatsu, y Iannaccone, 2013; Tuomi-Gröhn y Engeström, 2003).

Este marco teórico en desarrollo nos ha hecho ver la necesidad de estudiar tanto los contextos educativos aislados como, sobre todo, el paso o cambio de uno a otro. Es decir, considerar como mínimo dos de ellos para poder compararlos y comprender mejor sus diferencias y similitudes (Bronkhorst y Akkerman, 2016).

En esta investigación hemos escogido, de manera estratégica, contextos conectados como la transición de uno a otro, por ejemplo, los que se producen de manera estable entre la enseñanza secundaria y la universidad, o entre ésta y el mercado laboral. Esta decisión es resultado de una investigación anterior (Ministerio de Economía, 2016) en la que se analizaron cambios y pautas de conducta en el uso de medios digitales, y en especial las llamadas redes sociales.

Las preguntas principales/objetivos que nos hacemos responden a la necesidad de situar bien las opciones teóricas que vamos tomando. Así, de manera sintética:

- Comprobar los efectos de utilizar objetos narrativos (relatos) antes y después del paso entre contextos educativos, desde el análisis de los relatos.
- Valorar los efectos de utilizar objetos narrativos (relatos) antes y después del paso entre contextos educativos desde la percepción que tienen los distintos actores implicados.
- Un objetivo intermedio: Presentar protocolos de inducción de los relatos y formas de utilización (dialógica) entre los participantes utilizando relatos personales como objetos en varias situaciones y momentos.

### Metodología

Para intentar desarrollar esas preguntas y marco teórico hemos procedido a diseñar una investigación, de corte cualitativo, basada en la producción de relatos personales interpretativos (digitales o no) en dos contextos, considerados

de transición, como son las expectativas previas a la universidad que se sitúan al final del bachillerato y las que se producen unos meses después de haberse iniciado el primer año universitario. La otra pareja de contextos es la formada por los últimos años de universidad y la experiencia que proporciona el practicum o el aprendizaje-servicio, según sea la oferta de la Facultad.

La producción de relatos personales digitales es algo bien conocido por los autores, quienes tienen numerosas publicaciones desde hace años (Londoño y Rodríguez-Illera, 2017; Rodríguez-Illera, 2014), habiéndose realizado dos tesis doctorales sobre esa temática (Herrerros, 2019; Londoño, 2013), con una propuesta didáctica y metodológica en una de ellas.

Los datos del escenario bachillerato-universidad serán recogidos en Córdoba, esperando obtener unos 50 relatos aproximadamente. Los datos del escenario universidad-prácticas externas serán recogidos en Barcelona. También se espera recoger un número aproximado a 50. Los relatos serán transcritos y analizados mediante un software de análisis léxico y de contenido. Posteriormente mediante un análisis detallado de los cambios que se pueden detectar mediante las partículas lingüísticas que marcan algunos aspectos de la subjetividad del autor/a (la denominada I-position, de Hermans (2013), de forma parecida a como es utilizada por Amenduni y Ligorio (2017), referidos sobre todo a los cambios de identidad narrativa producida por el cambio de contexto de actividad. Finalmente, y si fuera necesario, se procedería a una entrevista con los casos que lo pudieran requerir. La entrevista se realizaría por videoconferencia.

El detalle de esta metodología, incluyendo el número total de participantes, podría verse afectado por la situación actual de pandemia.

## Conclusiones

En este momento no es posible obtener conclusiones dado que no se ha procedido todavía a la recogida de datos. Sin embargo, y con la ya amplia experiencia de publicaciones e investigaciones pasadas, esperamos obtener datos relevantes sobre los cambios personales que se producen en el “paso” de un contexto a otro. La bibliografía analizada e investigaciones previas así lo sugieren, y es coherente con el marco teórico. Esperamos obtener cambios significativos en cómo los sujetos se posicionan en relación a esos nuevos contextos de aprendizaje y actividad, en cómo son valorados y comparados con los anteriores.

La casi totalidad de estos resultados se esperan obtener a lo largo de 2021 e inicios de 2022.

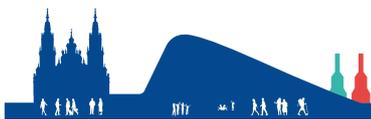
## Referencias bibliográficas

- Amenduni, E., y Ligorio, M. B. (2017). Becoming at the borders: the role of positioning in boundary-crossing between university and workplace. *Cultural-Historical Psychology*, 13(1), 89-104.
- Bronkhorst, L. H., y Akkerman, S. F. (2016). At the boundary of school: Continuity and discontinuity in learning across contexts. *Educational Research Review*, 19, 18-35.
- Cole, M., y Gajdamaschko, N. (2010). Vygotsky and Context: Toward a Resolution of Theoretical Disputes. En S. R. Kirschner & J. Martin (Eds.), *The Sociocultural Turn in Psychology. The Contextual Emergence of Mind and Self* (pp. 253-280). New York: Columbia University Press.
- Hermans H. J. (2013). The dialogical self in education: Introduction. *Journal of Constructivist Psychology*, 26(2), 81-89.
- Herrerros, M. (2019). *La auto-representación del Yo (Self) a través del Digital Storytelling*. Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona.
- Londoño, G. (2013). *Los relatos digitales personales en educación*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
- Londoño, G., y Rodríguez-Illera, J. L. (2017). *Relatos digitales en educación formal y social*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Marsico, G., Komatsu, K., y Iannaccone, A. (Eds.). (2013). *Crossing boundaries: intercontextual dynamics between family and school*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Ministerio de Economía y Competitividad, España (2016). *Proyecto EDU2016-76726-P*.

- Rodríguez-Illera, J. L. (2014). Personal storytelling in the digital society. En *Appraising Digital Storytelling across Educational Contexts* (pp. 41-58). Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Rodríguez-Illera, J. L. (2015). Los contextos y sus aprendizajes. *Temps d'Educació*, 48, 287-304.
- Rodríguez-Illera, J. L. (2018). Educación informal, vida cotidiana y aprendizaje tácito. *Teoría de la Educación*, 30(1), 259-272.
- Tuomi-Gröhn, T., y Engeström, Y. (Eds.) (2003). *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing*. Amsterdam: Pergamon.

## **Financiación**

Proyecto financiado con la ayuda del MICIUN, 2020, PID2019-108924GB-I00/AEI/10.13039/501100011033



## La gamificación para el desarrollo de los dominios personales de la capacidad emprendedora

MONTORO FERNÁNDEZ, ELISABET  
CÁRDENAS GUTIÉRREZ, ANTONIO RAMÓN

*Universidad de Sevilla (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

El juego ha formado parte de la historia de la humanidad desde lo más recóndito de su pasado. No es extraño que al ser humano se le haya definido como *Homo Ludens* (Huizinga, 1972). Como ocurre con otros términos afines a la educación, el concepto de juego no es fácil de dilucidar. Diversas disciplinas científicas están en esa labor ampliando y matizando, cada vez más, sus márgenes. Las repercusiones del juego para el desarrollo de la persona desde su más tierna infancia, ya sea desde el ámbito cognitivo, afectivo, moral o volitivo no se han hecho esperar. Recordemos las teorías de Piaget, Vygotsky y Bruner con claras referencias al juego y sus implicaciones para el desarrollo social y cognitivo (Linaza, 2013). Independientemente de la óptica que asumamos en el estudio del juego como actividad humana, existe una clara coincidencia en comprender el juego como un factor clave que incide directamente en la configuración de los distintos ámbitos de la identidad personal. El juego es una parte relevante en la infancia. La Declaración de los Derechos del Niño y la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño recoge el juego como una necesidad básica preservando el derecho del niño a tener oportunidades de juego. Sin embargo, a pesar de las bondades y beneficios del juego en el sistema educativo, exceptuando la etapa de educación infantil, la actividad lúdica de los estudiantes está acotada a unos mínimos de espacio y tiempo en el horario escolar. Parece como si el aprendizaje escolar fuera antagónico con la actividad lúdica de los estudiantes.

La sociedad del conocimiento y las posibilidades tecnológicas y digitales brindan inéditas opciones de actividades lúdicas. La década de los ochenta supuso el inicio de la simbiosis entre tecnología y juego. A partir de entonces, la multiplicidad y diversidad de juegos configurados y basados a partir del desarrollo de las tecnologías ha sido exponencial. El Libro Blanco del Desarrollo Español de Videojuegos en su edición de 2018, sería un claro exponente de la magnitud que han conseguido los juegos basados en tecnologías. En la emergencia de la digitalización de los juegos es donde surge el concepto de gamificación. Es insoslayable la atracción que supone los juegos con base tecnológica y digital, cada vez más, nuestros alumnos se encuentran frente a pantallas digitales e interconectados en una tupida red virtual. Si bien, los posicionamientos fóbicos hacia los juegos virtuales, digitales y tecnológicos no se hacen esperar, creemos que los componentes configuradores de esta tipología de juegos es una oportunidad para diseñar actividades digitales o analógicas que puedan enriquecer el aprendizaje del alumnado (Foncubierta y Rodríguez, 2014).

Así pues, los juegos tecnológicos se convierten en un recurso idóneo para potenciar el aprendizaje experiencial (Rodríguez, 2009), puesto que promueven experiencias simuladas que se convierten en el elemento central del proceso educativo, donde el alumno experimenta de primera mano diversos contenidos y temas. El docente debe

elegir adecuadamente el tipo de juegos planteados al alumnado, ya que de ellos deben emanar las experiencias educativas propicias para su desarrollo. En estos juegos, el alumnado podrá enfrentarse a situaciones determinadas que implican llevar a la práctica ciertos conocimientos teóricos.

En este sentido, los juegos digitales se constituyen como una herramienta útil y valiosa para desarrollar los dominios personales que conforman la capacidad emprendedora. Por capacidad emprendedora entendemos el conjunto de aquellos conocimientos y habilidades que una persona puede desarrollar configurando su identidad (Bernal, 2014). Dicha capacidad emprendedora, en sentido estricto, está relacionada con la dimensión personal del sujeto; aunque puedan presentar obviamente vínculos con el denominado emprendimiento, es decir, con la dimensión abiertamente productiva del proceso educativo. Los dominios personales a los que hace referencia son: resolución de conflictos, creatividad, innovación, liderazgo y sentido crítico (Cárdenas y Montoro, 2017). Por esta razón, utilizar los juegos virtuales para que el alumnado pueda resolver problemas, construir posibles alternativas, tomar decisiones y valorar las consecuencias de diversas situaciones planteadas, se convierte en algo de sumo interés.

## Metodología

Es una investigación cualitativa de corte hermenéutico (Bautista, 2011 y Ruiz, 2012), donde revisamos la literatura relacionada con la gamificación y la educación emprendedora. Posteriormente, realizamos un análisis del contenido para configurar una fundamentación teórica sobre los procesos de gamificación como posible metodología de la educación emprendedora en el sistema educativo, concretamente en las etapas de educación obligatoria.

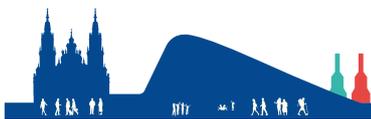
## Conclusiones

La gamificación en la educación emprendedora supondría enfrentar al alumnado a contextos diversos donde tendría que desarrollar, forzosamente, habilidades y destrezas propias de la capacidad emprendedora.

Partiendo de la idea de que los juegos digitales son una fuente de motivación e interés para el alumnado (los considerados *digital babies*), la gamificación constituiría el medio propicio para trabajar los dominios personales que componen la capacidad emprendedora.

## Referencias bibliográficas

- Bautista, N. P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología, y aplicaciones*. Bogotá: Editorial El Manual Moderno Colombia.
- Bernal, A. (2014). Competencia emprendedora e identidad personal. Una investigación exploratoria con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 363, 384-411.
- Cárdenas, A. R., y Montoro, E. (2017). Evaluación de un proyecto de educación emprendedora en la eso. La visión del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 563-581.
- Foncubierta, J., y Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Madrid: Edinumen. Recuperado de [https://www.edinumen.es/spanish\\_challenge/gamificacion\\_didactica.pdf](https://www.edinumen.es/spanish_challenge/gamificacion_didactica.pdf)
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Emecé: Alianza.
- Rodríguez, E. F. (2009). Aprendizaje experiencial, investigación-acción y creación organizacional de saber: la formación concebida como una zona de innovación profesional. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(3), 3.
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5a. ed.). Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.



## **Proyecto de colaboración interdisciplinar basado en nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC)**

**MAREQUE LEON, FRANCISCO**  
**GUTIÉRREZ MOAR, MARÍA DEL CARMEN**  
**VARELA ULLA, CARLOS MANUEL**

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### **Contextualización**

La experiencia que aquí presentamos refleja la importancia del trabajo colaborativo interdisciplinar entre diferentes departamentos de un centro de educación secundaria y bachillerato para poner en valor el trabajo en equipo y la importancia de la atención a la diversidad entre el alumnado.

La experiencia tiene su origen a raíz de la participación en un programa municipal del ayuntamiento de Santiago denominado “Coñecer as cidades patrimonio”. La iniciativa municipal tiene como objetivo que los/las alumnos/as de educación secundaria obligatoria que viven y estudian en ciudades patrimonio de la humanidad aprendan a conocer y valorar no solo su ciudad, sino el resto de ciudades que ostentan el mismo título, a través de trabajos realizados en las aulas por grupos de alumnos/as, dirigidos por sus profesores/as, sobre temas previamente determinados a través del uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. En este caso, la temática elegida fue “As cidades patrimonio: lugares de convivencia”, y a Santiago de Compostela le correspondió trabajar sobre la ciudad de Salamanca.

El programa constaba de dos fases. En la primera, el centro interesado recibía el material necesario para preparar el proyecto de investigación y el plan de trabajo sobre la ciudad seleccionada. Una vez entregados, cada ciudad preseleccionaba los mejores proyectos y un jurado del grupo Ciudades Patrimonio designaba el mejor trabajo en cada ciudad.

En una segunda fase, el grupo ganador recibía como recompensa una estancia en la ciudad sobre la que realizaba el trabajo, en este caso Salamanca, y la participación en la reunión final de Ibiza. Finalmente, en esta última ciudad, los seleccionados expondrían su trabajo al resto de los ganadores de las otras ciudades patrimonio de la humanidad y participarían en un programa de actividades recreativas y culturales.

Con estas bases, el profesor responsable del campo de las artes plásticas y el jefe del departamento de orientación del centro plantean al claustro la realización de un proyecto interdisciplinar, que vincula a todo el personal docente y sus asignaturas, y deciden que la actividad se llevará a cabo con el aula de 4.º C de educación secundaria obligatoria, por ser esta última en la que se encuentra el mayor número de alumnos con dificultades a lo largo de su periplo educativo. El objetivo es motivar y alentar a aquellos estudiantes que participan regularmente en menos actividades, en detrimento de los estudiantes/grupos de mayor excelencia académica.

## Descripción de la experiencia

Aceptada la propuesta hecha al claustro, se diseña en el centro una planificación de la actividad que tenga como eje vertebral el uso de las nuevas tecnologías y donde cada profesor y profesora que imparten docencia con este grupo aporte los procedimientos y contenidos acordes a su materia para el desarrollo del proyecto.

Teniendo presentes la relevancia y fundamento de las bases del concurso, donde se especifica la necesidad y relevancia del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, optamos por la realización de un videoclip musical. En el mismo, por ser uno de los medios audiovisuales que a diario más aparecían presentes en la vida del alumnado, se debería contar la historia y características de la ciudad patrimonio a explorar, en este caso Salamanca.

Para alcanzar este objetivo, el alumnado tuvo que trabajar en distintas fases del proyecto:

- Fase 1: Diseño del proyecto. (Dpto. de orientación y de artística)
- Fase 2: Documentación sobre la ciudad. (Dpto. Historia y geografía)
- Fase 3: Elaboración del discurso en modo rap rimado y de las bases musicales informáticamente. (Dpto. de lengua e informática)
- Fase 4: Construcción de los decorados que serían digitalizados y proyectados con posterioridad como fondo en el chroma key. (Dpto. artística, matemáticas e informática)
- Fase 5: Presentación al AMPA del proyecto para la consecución de ayudas que permitiesen la compra del material audiovisual preciso a través de un programa de subvenciones públicas. (Dpto. de historia y economía)
- Fase 5: Grabación de las actuaciones con los preseleccionados en el casting. (Dpto. de educación física, artística y lenguas extranjeras).
- Fase 6: Montaje de video, audio y fondos. (Dpto. artística e informática)
- Fase 7: Preparación de la presentación.

El proyecto contó con un equipo de dirección, elegido democráticamente entre el alumnado, que trabajo coordinadamente con el equipo docente de apoyo. Cabe destacar que todo el proceso se realizó de modo participativo y apostando por la autonomía del alumnado en la toma de decisiones. Para cada una de las fases eligieron un subgrupo responsable de su planificación y ejecución.

El producto final fue presentado al programa “Coñece as Cidades Patrimonio” de Santiago de Compostela, donde fue seleccionado de entre todos los participantes por su innovación, uso de las nuevas tecnologías y fomento de la autonomía del alumnado para representar a Santiago de Compostela en la exposición de Ibiza.

## Conclusiones

Siguiendo los objetivos establecidos por la legislación vigente en el momento de la implementación de este proyecto para la educación secundaria obligatoria (transmitir a los alumnos los elementos básicos de la cultura; ...; afianzar en ellos hábitos de estudio y trabajo que favorezcan el aprendizaje autónomo y el desarrollo de sus capacidades; formarlos para que asuman sus deberes y ejerzan sus derechos como ciudadanos responsables, y prepararlos para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral con las debidas garantías), consideramos que esta experiencia no solo ha alcanzado dichos objetivos, sino que ha sido capaz de incentivar a un alumnado desmotivado, con múltiples dificultades individuales y socio contextuales, que dentro del ritmo educativo ordinario no mostraba interés alguno en términos generales. Y más allá de este hecho, es de justicia destacar aquí el ejemplar y sobresaliente ejercicio y comportamiento realizado por los estudiantes. Su esfuerzo culminó no solo con el reconocimiento público e institucional de todos los agentes participantes en este programa a nivel estatal, sino que consiguió que una gran parte del alumnado descubriese su potencial individual posibilitando el nacimiento de un nuevo interés por seguir formándose.

Como docentes participantes no podemos sino congratularnos y conceder todo el mérito al alumnado, quien además de sorprender al jurado, asombró a todo su profesorado, compañeros de centro y a ellos mismos. Si la educación ha de convertirse en el gran elemento nivelador de las desigualdades sociales, este proyecto consiguió, al menos en un pequeño grupo de alumnos, demostrar que dicha igualdad es posible si abrimos nuestros horizontes metodológicos.

## Referencias bibliográficas

- Hernández, F., y Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo: el conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Graó.
- Pérez Juste, R., López Rupérez, F., Peralta, M. D., y Municio, P. (2000). *Hacia una educación de calidad*. Madrid: Narcea.
- Pozuelos, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Sevilla: Cooperación Educativa.
- Sancho, J. M., y Alonso, C. (Comp.). (2012). *La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas: la educación y las tecnologías de la información y la comunicación*. Barcelona: Octaedro.
- Sols, C., Fernández, I., y Romero J. J. (2013). *Gestión integral de proyectos*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Valcárcel, A. (2015). *La necesidad de los proyectos de habilidades socioemocionales en la educación secundaria obligatoria: Estudio de un caso* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10347/14789>



# Nuevos horizontes en la investigación cualitativa de ecologías del aprendizaje digitales: el estudio netnográfico de comunidades transmedia en torno al podcast

CELAYA, IÑAKI  
NAVAL, CONCEPCIÓN  
ARBUÉS, ELENA

*Universidad de Navarra (España)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Internet y la Web 2.0 han auspiciado la proliferación de medios digitales idóneos para el intercambio abierto en la sociedad de la información (Jenkins, Ito, & Boyd, 2015). Instituciones y particulares difunden contenidos educativos que complementan los conocimientos adquiridos en la educación formal (Aguaded, 2016). Al mismo tiempo, se habla de culturas colaborativas en el marco de la alfabetización mediática (Scolari, 2016). Este fenómeno, estudiado por la educomunicación, alumbra nuevas ecologías para el aprendizaje ubicuo. Cobo (2011) apunta a que “cuando exista alguna forma de capitalizar lo aprendido de manera no formal o informal, habrá mayor interés por mantenerse en el *loop* de la actualización constante” (p. 173).

El formato podcast es un medio de comunicación digital que se asemeja a la radio, mediante el cual creadores de contenido abordan innumerables temáticas (Sellas, 2011). A través de este medio se promueven proyectos divulgativos y formativos de calidad (de-Lara- González y del-Campo-Cañizares, 2018). La idiosincrasia de la Red facilita la creación de comunidades en torno a los podcasts y su contenido, lo que las ciencias de la comunicación denominan fenómeno transmedia (Aparici & García-Marín, 2018). Además, los creadores de podcasts interactúan con los oyentes horizontalmente, por medio de grupos públicos de chat en mensajería instantánea, redes sociales o *microblogging*. Consecuentemente, el grupo empieza a reflexionar, debatir y co-construir nuevo conocimiento a partir de la fuente original, lo cual constituye una genuina comunidad de aprendizaje (Cabero & Llorente, 2010).

Este proyecto incidió en los métodos cualitativos para investigar la acción educativa en ecologías del aprendizaje digitales. Se estudió el podcast como medio que aglutina estructuras transmedia donde tienen lugar las interacciones educativas, y se tomó la comunidad que participa en torno a él como objeto etnográfico. Ello planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se delimita y estructura como campo de estudio netnográfico una comunidad de aprendizaje transmedia que surge en torno al podcast?

Esta cuestión condujo a los siguientes objetivos específicos:

- Definir la naturaleza de un fenómeno transmedia en torno al podcast y describir sus canales de participación.
- Conceptualizar una comunidad de aprendizaje digital como grupo que opera en torno a los contenidos del podcast.

- Modelar la estructura y límites de los escenarios transmedia derivados del podcast mediante el uso de métodos netnográficos.
- Identificar las dinámicas de interacción de los agentes participantes en la comunidad de aprendizaje por medio del análisis de sus huellas digitales.

## Metodología

Se ilustró a través del caso concreto del podcast cómo pueden combinarse los corpus teóricos de diversas disciplinas con métodos netnográficos, y así delimitar una unidad de análisis en el vasto mundo digital (Hine, 2000). Por un lado, se usaron los marcos conceptuales relativos al fenómeno transmedia, la convergencia mediática y el podcasting, propios de las ciencias de la comunicación. Por otro lado, se recurrió a los paradigmas de alfabetización mediática, educación informal y comunidades de aprendizaje, aportadas por el ámbito pedagógico.

A partir de la síntesis teórica se avanzó en la delimitación del campo de estudio aplicando diversos métodos de investigación cualitativa. La etnografía virtual brindó la historia de sociedades y el método genealógico como herramientas para definir y contextualizar la comunidad de aprendizaje. Asimismo, se aunaron los métodos netnográficos de observación y análisis de redes sociales (ARS), para identificar las dinámicas de interacción de los agentes participantes en el grupo (Del Fresno, 2011). La ventaja metodológica de investigar interacciones en mundo digital es la naturaleza perenne de los datos –huellas digitales tangibles y objetivas–, de ahí que la observación etnográfica se concretara mediante técnicas de análisis de contenido.

## Conclusiones

Este trabajo integra teoría y métodos cualitativos netnográficos al servicio de la investigación educativa. Se ha utilizado el caso del formato podcast para demostrar la aplicación práctica de una propuesta de investigación para embarcarse en el estudio de comunidades online. En este caso, las comunidades estudiadas interactúan intercambiando información y co-construyendo conocimientos. Sin embargo, la metodología es extrapolable a cualquier comunidad transmedia que se despliegue en internet, con independencia del tema o contexto de que se trate; ya sea alrededor de marcas comerciales, de contenidos políticos, o bien en torno a proyectos de índole educativa, divulgativa o cultural. Muy especialmente, brinda recursos para aproximarse a los procesos de enseñanza-aprendizaje que están teniendo lugar lejos del sistema y los centros de enseñanza: ecologías emergentes del aprendizaje en la era digital.

## Referencias bibliográficas

- Aguaded, I. (2016). Estrategias para la edu-comunicación en la sociedad de las tecnologías audiovisuales. En L. M. V. Peres & T. M. E. Porto (Coords.), *Tecnologias da educação: tecendo relações entre imaginário, corporeidade e emoções* (pp. 31-48). São Paulo: Junqueira & Marin Editores.
- Aparici, R., & García-Marín, D. (2018). Prosumers and emirecs: Analysis of two confronted theories. *Comunicar*, 55, 71-79.
- Cabero, J., & Llorente, M. (2010). Comunidades virtuales para el aprendizaje. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 34.
- de-Lara-González, A., y del-Campo-Cañizares, E. (2018). El podcast como medio de divulgación científica y su capacidad para conectar con la audiencia. *Revista Mediterránea de Comunicación/Mediterranean Journal of Communication*, 9(1), 347-359.
- Del Fresno, M. (2011). *Netnografía*. Barcelona: Editorial UOC.
- Hine, C. (2000). *Virtual ethnography*. Londres: Sage.
- Jenkins, H., Ito, M., & Boyd, D. (2016). *Participatory culture in a networked era: A conversation on youth, learning, commerce, and politics*. Cambridge: Polity Press.

Scolari, C. A. (2016). Alfabetismo transmedia: estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Tèlos: Revista de pensamiento sobre Comunicación, Tecnología y Sociedad*, 193, 13-23.

Sellas, T. (2011). *El podcasting: la (r)evolución sonora*. Barcelona: Editorial UOC.



# Utilização de Redes Sociais em processos formais e informais de aprendizagem: realidade e perspectivas identificadas por meio de levantamento de literatura

**MORAES, LEIZER**

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (Brasil)*

**FRAGA VARELA, FERNANDO**

*Universidade de Santiago de Compostela (Espanña)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

A Educação, por meio de seus processos de ensino e aprendizagem se constitui como instrumento transformador da sociedade e, ao mesmo tempo, é transformada por ela, sobretudo em razão das constantes mudanças ocorridas no campo das Tecnologias.

No entanto, o ritmo dos avanços socio técnicos em geral, não é o mesmo na adoção de tecnologias pelas instituições escolares. Sendo assim, faz-se necessário esforços de pesquisa que abrangem a ecologia escolar onde os jovens e seus professores habitam (Barron, 2006), dentre as quais, se destacam as Mídias Sociais.

Os trabalhos de Greenhow e Askari (2017) e de Moghavvemi, Sulaiman, Jaafar e Kasem (2018) aponta que as Mídias Sociais se configuram como instrumentos potencialmente importantes para a aprendizagem, cujo uso tem implicações para o ensino e aprendizagem. Manca e Ranieri (2016) definem essas tecnologias como meios transformadores das práticas de ensino e aprendizagem em práticas mais sociais, abertas e colaborativas.

Neste contexto, destacam-se os Sites de Redes Sociais (SRS) como ambientes onde grande parte da vida social das pessoas se desdobra e um local onde a dimensão digital é constantemente entrelaçada com a vida cotidiana. SRS são dotados de recursos sociotécnicos, que permitem aos usuários consumir, produzir e/ou interagir com o conteúdo gerado por suas conexões (Ellison e Boyd, 2013). Também se configuram como potenciais tecnologias a serem utilizadas na aprendizagem formal e informal.

Este estudo enxerga a Aprendizagem Formal, como aquela que se apoia em um agente (professor, programa de software educacional ou sistema de gerenciamento de aprendizado) juntamente com um conjunto formalizado de objetivos (padrões curriculares), dirigida por instituição formal de ensino. Já a aprendizagem informal, não é dirigida pela escola, mas controlada pelo aluno, é exploratória, autorregulada e espontânea (Greenhow e Lewin, 2016).

Visando compreender de que forma os SRS são utilizados para a aprendizagem formal e informal, este levantamento bibliográfico busca, responder as seguintes perguntas:

- P1) Para qual tipo de aprendizagem (formal/informal) reitera-se o uso de SRS?
- P2) Quais SRS são recorrentes em processos de ensino e aprendizagem?
- P3) Quais são os problemas envolvendo o uso de SRS em processos de aprendizagem?
- P4) Quais são os resultados encontrados em relação ao uso de SRS na aprendizagem formal e/ou informal?

## Metodología

Para atingir os objetivos deste estudo, foram utilizadas algumas diretrizes propostas por (Kitchenham e Carters, 2007) para o levantamento sistemático de literatura, como: definição de questões de pesquisa, técnicas de seleção e análise, critérios de inclusão e exclusão e tabulação dos dados para análise.

Na primeira etapa de seleção, foram aplicadas as buscas eletrônicas nos principais repositórios/periódicos relacionados à Tecnologias e Educação, utilizando as seguintes Strings: “Redes Sociais”, “Rede Social”, “Aprendizagem Colaborativa”, “Facebook” e “Youtube”. Em seguida, foram adicionadas às buscas, combinações de strings, como: “facebook + aprendizagem”, “rede social + aprendizagem”, “redes sociais + educação”, “youtube + aprendizagem”, “aprendizagem informal + redes sociais” e “aprendizagem formal + redes sociais”. Na segunda etapa, foi realizada a leitura dos resumos dos artigos e aplicados os critérios de inclusão e exclusão pré-determinados. Após a seleção em duas etapas, realizou-se a leitura e registro em fichamento bibliográfico dos 252 artigos selecionados. Foram analisados os principais pontos abordados, objetivos, problemas de pesquisa e resultados encontrados. Tais dados foram utilizados para a análise e para a resposta das perguntas que nortearam esse levantamento de literatura. Além disso, os dados permite identificar as perspectivas futuras envolvendo os SRS e a Educação.

## Conclusiones

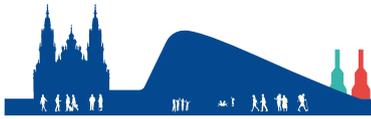
As conclusões iniciais acerca deste estudo nos dão conta de que os SRS se constituem como potenciais recursos de aprendizagem. Verifica-se, pelo número crescente de publicações nos últimos três anos que o uso de SRS em processos de ensino e aprendizagem ainda se constitui como um campo fértil para a discussão acadêmica.

Além disso, os trabalhos já analisados nos permite compreender uma maior ênfase de práticas de uso de SRS na aprendizagem em países da Europa, Ásia e América do Norte, o que pode ser comprovado pelas recorrentes publicações de trabalhos cuja pesquisa foi realizada nesses locais. Percebe-se, também, que o Facebook e Youtube se destacam em relação à outras Redes Sociais, quando se trata de utilização em ambientes de aprendizagem.

Quanto ao tipo de aprendizagem, verifica-se, maior incidência de uso de SRS na aprendizagem formal. No entanto, sobre essa percepção, deve-se destacar que normalmente as pesquisas da área de Educação são realizadas em situações reais de aprendizagem e, portanto, em situações formais de aprendizagem. Outro ponto observado, se refere às restrições pedagógicas e institucionais que permeiam os processos de aprendizagem envolvendo as Redes Sociais como instrumentos de aprendizagem.

## Referencias bibliográficas

- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecologies perspective. *Human Development*, 49, 193-224.
- Ellison, N. B., e Boyd, D. (2013). Sociality through SNS. En W. H. Dutton (Ed.), *The Oxford Handbook of Internet Studies* (pp. 151-172). Oxford: Oxford University Press.
- Greenhow, C., e Askari, E. (2017). Learning and teaching with social network sites: A decade of research in K-12 related education. *Education and Information Technologies*, 22(2), 623-645.
- Greenhow, C., e Lewin, C. (2016). Social media and education: reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 6-30.
- Kitchenham, B., e Charters, S. (2007). Guidelines for performing Systematic Literature. *Engineering*, 45(4), 1051-2007.
- Manca, S. (2018). Social network sites in formal and informal learning: potentials and challenges for participatory culture. *RiMe. Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea*, 2, 77-88.
- Manca, S., e Ranieri, M. (2016). Facebook and the others. Potentials and obstacles of Social Media for teaching in higher education. *Computers and Education*, 95, 216-230.
- Moghavvemi, S., Sulaiman, A., Jaafar, N. I., e Kasem, N. (2018). Social media as a complementary learning tool for teaching and learning: The case of youtube. *The International Journal of Management Education*, 16(1), 37-42.



## Avances y resistencias del profesorado ante el uso del Smartphone y las redes sociales

GUTIÉRREZ ORTEGA, MÓNICA

FANDOS IGADO, MANUEL

GARCÍA TAMARIT, CONSUELO

*Universidad Internacional de la Rioja (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

La revolución digital ha entrado en las aulas en los últimos años provocando cambios en el modo en el que las generaciones actuales acceden al conocimiento (Pérez, Castro, y Fandos, 2016). Las investigaciones actuales indican que las actitudes de los docentes hacia la tecnología educativa juegan un papel crucial en su implementación exitosa y la efectividad de su uso en el aula (Deng, Chai, Tsai, y Lee, 2014; Farrukh y Singh, 2014; Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, y Tondeur, 2015; Teo, Fan, y Du, 2015). Distintas revisiones evidencian que las actitudes se ven influenciadas por la formación, el conocimiento e incluso la ansiedad que provoca el uso de la tecnología, la experiencia ante la tecnología, las percepciones de facilidad de uso y de utilidad (Fu, 2013; Sabzian y Gilakjani, 2013). Son muy escasos los estudios que han analizado la utilización de la tecnología móvil y las redes sociales desde el punto de vista del profesor, ya que la gran mayoría se ha centrado en el alumnado (Lefoe, Olney, Wright, y Herrington, 2009). Este estudio ha tenido como objeto conocer la percepción de los docentes en activo sobre el potencial para la actividad educativa de las redes sociales (RRSS) y el *smartphone*.

### Metodología

Se ha llevado a cabo un estudio transversal y descriptivo con un total de 2659 profesores de toda España de niveles educativos no universitarios. La colaboración del profesorado fue voluntaria, anónima y desinteresada. Se administró Cuestionario de Utilidad de las Redes sociales y el Smartphone para la Acción Educativa (CURSAE) (Fandos, García-Tamarit, Navarro-Asencio, y Gutiérrez Ortega, 2020). El cuestionario incluye 28 ítems agrupados en tres bloques. Un primer bloque (6 ítems) recoge las características sociodemográficas del profesor junto con datos asociados a su vida académica (nivel académico, años de experiencia, zona de actuación o situación laboral actual). Un segundo grupo de preguntas (7 ítems) se centra en conocer la disponibilidad de medios o accesibilidad tecnológica del profesor (posesión o acceso a *smartphone*, tableta, portátil, ordenador, otros medios para acceder a Internet), así como su presencia o uso de redes sociales. Por último, en el siguiente bloque (14 ítems) se recoge la opinión del profesorado sobre la utilidad para su actividad educativa de las redes sociales y del *smartphone* tanto si el objetivo es el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, la comunicación con alumnos

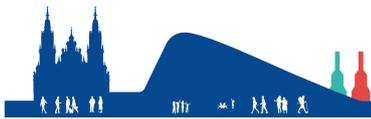
y familias como su propia actividad investigativa. Los resultados de validación muestran datos de fiabilidad superiores a 0,75 en todas las dimensiones.

## Resultados y conclusiones

El cuestionario ha servido para evaluar uno de los elementos más relevantes y menos estudiados en la literatura sobre la incorporación de las tecnologías en el aula, como es la disposición hacia de las redes sociales y el uso del *smartphone* en la actividad docente y vida académica del profesor en España. Nuestros resultados coinciden con algunas investigaciones previas sobre la edad como factor que influye en las intenciones de comportamiento hacia la adopción de nuevas tecnologías (Park, 2006). Un elemento también significativo en nuestro estudio es la diferencia de género en relación a la utilidad percibida. Los resultados muestran que el género femenino tiene una percepción menor que el masculino en la utilidad que puede tener el *smartphone* y la presencia en redes sociales para su labor docente o profesional a pesar de que cuentan con más medios disponibles. Por último, son los profesores de educación secundaria los que menos presencia tienen en redes y los que menos medios cuentan a nivel personal, por lo que la percepción de utilidad para la actividad docente y profesional es menor en este ciclo educativo que en otros analizados como son los de infantil o primaria (Christensen y Knezek, 2017).

## Referencias bibliográficas

- Christensen, R. & Knezek, G. (2017). Readiness for integrating mobile learning in the classroom: Challenges, preferences and possibilities. *Computers in Human Behavior*, 76, 112-121.
- Deng, F., Chai, C. S., Tsai, C. C., & Lee, M. H. (2014). The relationships among Chinese practicing teachers' epistemic beliefs, pedagogical beliefs and their beliefs about the use of ICT. *Educational Technology & Society*, 17(2), 245-256.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., & Tondeur, J. (2015). In H. Fives & M. Gregoire (Eds.), Teachers' beliefs and uses of technology to support 21st-century teaching and learning. *International handbook of research on teacher beliefs* (pp. 403-418). London: Routledge.
- Farrukh, S. & Singh, S. P. (2014). Teachers attitude towards use of ICT in technical and non- technical institutes. *Journal of Educational and Social Research*, 4(7), 153-160. doi: 10.5901/jesr.2014.v4n7p153
- Fu, J. S. (2013). ICT in education: A critical literature review and its implications. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 9(1), 112- 125.
- Lefoe, G., Olney, I., Wright, R., & Herrington, A. (2009). Faculty development for new technologies: Putting mobile learning in the hands of the teachers. In J. Herrington, A. Herrington, J. Mantei, I. Olney, & B. Ferry (Eds.), *New technologies, new pedagogies: Mobile learning in higher education* (pp. 15-27). Wollongong: University of Wollongong.
- Pérez, A., Castro, A., & Fandos, M. (2016). La competencia digital de la generación Z: claves para su introducción curricular en la Educación Primaria. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 49, 71-80. doi: 10.3916/C49-2016-07
- Teo, T., Fan, X., & Du, J. (2015). Technology acceptance among pre-service teachers: Does gender matter? *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(3), 235-251.
- Sabzian, F., & Gilakjani, A. P. (2013). Teachers' attitudes about computer technology training, professional development, integration, experience, anxiety, and literacy in English language teaching and learning. *International Journal of Applied Science and Technology*, 3(1), 67-75.



## #Digital-Storytelling: formando para el aprendizaje de psicología social en educación superior

MIRA ALADRÉN, MARTA  
VILARIÑO VÁZQUEZ, MANUEL  
MARTÍN PEÑA, JAVIER

*Universidad de Zaragoza (España)*

### Contextualización

Los nuevos avances y el fácil acceso a las tecnologías de la información, así como la edad y hábitos de comunicación de nuestro joven alumnado, permiten desarrollar nuevas dinámicas complementarias dentro del proceso convencional de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, estudios previos (e.g., Ramos-Villagrasa et al., 2019) han mostrado que el uso de historias y de historias digitales (Digital Storytelling) son de utilidad para la innovación y mejora de la actividad docente.

Así, mediante el uso del Digital Storytelling, se pretende involucrar y ayudar al alumnado a construir activamente el conocimiento, a situarlo dentro de un contexto menos abstracto y a dar un significado a la historia basada en procesos de la interacción humana (e.g., prejuicio, cognición social, liderazgo) con el propósito de conectarlo a dicho conocimiento (Brown, Roediger, & McDaniel, 2014). El Digital Storytelling puede permitir la intersección de esas historias con el potencial tecnológico de las TIC, favoreciendo que se construyan de forma multidimensional y transmitiéndose mediante una combinación de palabras, relatos, imágenes, movimientos y sonidos. Además, el potencial de intercambio y visionado de las historias entre los grupos de trabajo permite la recuperación del conocimiento, lo cual tiende a relacionarse con un mayor aprendizaje (Brown, Roediger & McDaniel, 2014).

Así, el objetivo general de este trabajo es presentar una experiencia docente dirigida a mejorar la adquisición de conocimientos de psicología social mediante la técnica del Digital Storytelling, incorporando para ello el uso de las TIC como ocasión formativa activa e innovadora. Los objetivos específicos son: 1) Promover la construcción por parte del alumnado de una historia, contextualizando los contenidos teóricos más importantes de la asignatura, mediante la técnica del Digital Storytelling. 2) Analizar las historias creadas por el alumnado en aras de la mejora de su aprendizaje.

### Descripción de la experiencia

Esta experiencia está financiada por la Universidad de Zaragoza (PIIDUZ\_19\_031) y se encuentra actualmente en proceso de desarrollo. Involucra a docentes y a alumnado de cinco asignaturas en los Grados de Trabajo Social, Relaciones Laborales y Recursos Humanos, de Fisioterapia, y del Centro Universitario de la Defensa, matriculado

en varias asignaturas sobre psicología social. La muestra del estudiantado participante quedará conformada en torno a 200, aproximadamente.

La experiencia docente utiliza la técnica del Digital Storytelling (e.g., Jamissen et al., 2017; Robin & McNeil, 2019; Sheafer, 2017) y está formada por las siguientes fases. 1) Modelo. Visionado del vídeo modelo para el alumnado, que contextualiza conceptos y aspectos teóricos de las lecturas de la asignatura: <https://youtu.be/HIOSKpy3djs>; 2) Revisión de las lecturas de la asignatura y selección de conceptos teóricos a utilizar en la creación de la historia por los subgrupos de estudiantes; 3) Información y pautas sobre software para edición (e.g., Kinemaster, Filmora); 4) Diseño de la historia y el guion; 5) Grabación y edición de la historia y el vídeo explicativo de los conceptos utilizados. 6) Firma de permisos/consentimiento del alumnado para el uso docente de los vídeos que elaborarán. 7) Trabajo colaborativo. Exposición y análisis de los vídeos creados en una sesión de clase. Rúbrica de valoración intergrupala de las historias de otros estudiantes (Price, Strodtman, Brough, Lonn, & Luo, 2015; Sheafer, 2017); 8) Difusión.

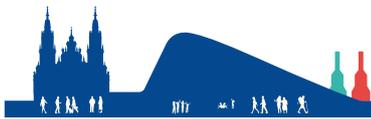
Para la evaluación de la experiencia se medirá la calificación del examen teórico así como su relación con la calificación del ejercicio. Para conocer la valoración de la experiencia, el alumnado cumplimentará un cuestionario con ítems a nivel cuantitativo, basados en el estudio de Sheafer (2017) sobre Digital Storytelling, en una escala tipo Likert, de 1 a 5, donde 1 = Totalmente en desacuerdo y 5 = Totalmente de acuerdo. Algunos ejemplos de ítems son: “Me he divertido en el proceso de crear la historia digital”; “Me ayudará a aplicar el contenido trabajado de cara al examen”. También está disponible el poder expresar por escrito su opinión sobre la experiencia docente. El análisis de los datos se realizará mediante un análisis cuantitativo descriptivo del cuestionario de valoración de la dinámica docente, utilizando el paquete estadístico SPSS-20. Para el análisis de los datos cualitativos aportados por el estudiantado, se utilizará la plataforma de minería de textos Voyant-Tools.

## Conclusiones

Aunque la experiencia docente se encuentra aún en proceso, basándonos en estudios y experiencias piloto previas, este proyecto pretende contribuir a: 1) Fomentar en el alumnado un aprendizaje significativo mediante la aplicación de conceptos teóricos a través del Digital-Storytelling; 2) Incrementar el rendimiento en las pruebas de evaluación teórica; 3) Promover la accesibilidad de la comunidad universitaria a estrategias y herramientas docentes innovadoras, que están aportando evidencias positivas (e.g., Ramos-Villagrasa et al., 2019; Sheafer, 2017); 4) Evaluar dichas herramientas, con el propósito de verificar su impacto concreto entre el alumnado, en términos de aprendizaje-satisfacción con la dinámica docente; 5) Acercar a la sociedad el conocimiento científico y transferencia del mismo, aprovechando el potencial del Digital Storytelling, las TIC y las redes sociales; 6) Creación de redes de formación e investigación entre el profesorado en torno a la docencia de las ciencias sociales y de la conducta.

## Referencias bibliográficas

- Brown, P. C., Roediger, H. L., & McDaniel, M. A. (2014). *Make it stick: The science of successful learning*. Cambridge: The Belknap Press.
- Jamissen, G., Hardy, P., Nordkvelle, Y., y Pleasants, H. (2017). *Digital storytelling in higher education*. Cham: Springer International Publishing.
- Price, D. M., Strodtman, L., Brough, E., Lonn, S., & Luo, A. (2015). Digital storytelling: An innovative technological approach to nursing education. *Nurse Educator*, 40(2), 66-70.
- Ramos-Villagrasa, P. Fernández-Campo, A., Oliván, B., Fernández del Río, F. Berges, A., Hernández, S., Huarte, S., y Martín-Peña, J. (2019). Storytelling: Una metodología de aprendizaje activo para la enseñanza de la Psicología Social en la Educación Superior. *Summa Psicológica*, 16(1), 11-19.
- Robin, B. R., & McNeil, S. G. (2019). Digital storytelling. En R. Hobbs & P. Mihailidis (Eds.), *The International Encyclopedia of Media Literacy* (pp. 1-8). Hoboken, New Jersey: Wiley-Blackwell
- Sheafer, V. (2017). Using digital storytelling to teach psychology: A preliminary investigation. *Psychology Learning & Teaching*, 16(1), 133-143. doi: 10.1177/1475725716685537



## A creación de aplicaciones como motivación nas clases de Secundaria

SEGURA, ISABEL

*IES Eduardo Pondal (España)*

### Contextualización

Os avances tecnolóxicos dos últimos anos fan dos teléfonos móbiles moito máis que unha ferramenta para realizar chamadas. Neles levamos as axendas, todos os nosos contactos, música, vídeos... Pero, ao tempo que nas nosas vidas pasamos a depender deles, nas nosas aulas pretendemos declararlles a guerra.

Os centros educativos de secundaria vivimos unha seria dicotomía na nosa relación cos dispositivos móbiles que por un lado fai deles obxectos case demoniacos que deben ser evitados e por outro ferramentas de aprendizaxe cun alto poder motivador. Nese sentido a propia Consellería de Educación parece decidida a declarar a guerra a presenza dos smartphones nas aulas ao tempo que concede licenzas e recursos para elaborar materiais que se empregarían neses dispositivos.

Queiramos ou non, os nosos alumnos son nativos dixitais cunha forma diferente de afrontar a aprendizaxe, non mellor pero tampouco peor. Por exemplo:

- A súa metodoloxía de traballo é multiventá, algo que para moitos adultos resulta moi complexo.
- Presentan algunha dificultade para profundar no coñecemento. Conectan rapidamente informacións co que se dificulta a profundización.
- Son capaces de aprender rápido as funcionalidades dun smartphone pero non soen prestar atención as consecuencias que poden carrexar, por exemplo, na perda de privacidade que algunhas delas representan.
- Son nativos dixitais pero náufragos da información. Tendo toda a información na man teñen moitas veces serias dificultades para discriminar as fontes e a súa veracidade.
- A escola non pode vivir allea á sociedade e a nosa obriga é comprender o momento social, cultural e tecnolóxico. A creación de aplicacións móbiles nas clases axuda en gran medida a reflexionar sobre as aplicacións que empregan: procedencia, obxectivos... pero tamén sobre o propio uso dos móbiles.
- As ferramentas nunca son o problema, é o uso que facemos delas o que pode provocalos.

### Descripción de la experiencia

Existen múltiples plataformas para a elaboración e difusión de aplicacións. Nesta proposta revisaremos varias experiencias didácticas levadas a cabo no IES Eduardo Pondal de Ponteceso e grazas a elas poderemos analizar fortalezas e debilidades de cada unha das plataformas.

Aves do esteiro do Anllóns. Creada na plataforma Appinventor, un recurso gratuíto promovido polo MIT. A aplicación foi a produción final dunha experiencia multidisciplinar recollida no marco do plan proxecta e na que participaron os departamentos de Bioloxía e Xeoloxía, Educación Plástica visual e audiovisual, Educación Física e Inglés en 3.º ESO e 2.º Bacharelato. A creación de aplicacións con Appinventor presenta un problema xa que unicamente permite o seu uso en dispositivos co sistema operativo Android. Por ese motivo estamos elaborando este curso unha nova aplicación de aves en francés empregando Thinkable, unha plataforma tamén gratuíta que permite o uso da aplicación creada tanto para IOS como para Android. En calquera caso a difusión das aplicacións para IOS sempre é máis limitada polas dificultades que existen á hora de intercambialas en Appstore. (Aplicación dispoñible en Google Play.)

A historia da Terra. Aplicación elaborada en Appinventor por alumnos de 4.º ESO da materia de Bioloxía e Xeoloxía. (Aplicación dispoñible en Google Play.)

Un paseo pola xeoloxía da Costa da Morte (Costa da Morte Geology) Aplicación elaborada polos alumnos de 1.º Bacharelato nas materias de Bioloxía e Xeoloxía, Inglés e TIC e polos alumnos do 2.º curso FPB de automoción na materia de Ciencias Aplicadas II.

As aves, viaxeiras do mundo e Océano, a última fronteira. Un proxecto completamente diferentes dos anteriores xa que se trata doutra forma de presentar o material didáctico necesario para a materia de Bioloxía e Xeoloxía de 1.º da ESO. Inclúe como instrumento avaliador a creación dunha aplicación por parte dos alumnos. Ambos materiais foron elaborados no marco dunha licenza de formación concedida pola Consellería de Educación. Estes materiais tamén están elaborados na plataforma Exelearning e están dispoñibles en Abalar. (Aves, Océano)

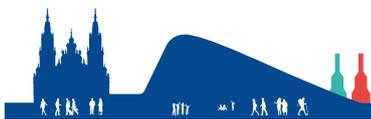
Invadindo a Costa da Morte. Elaborada na plataforma Epicollectfive e como ferramenta dun proxecto de investigación desenvolvido polo Club de Ciencias do IES Eduardo Pondal. Trátase dun proxecto de Ciencia Cidadá no que queremos topografiar a presenza de catro especies vexetais invasoras nun mapa que estamos compartindo na plataforma MapHub (Mapa de especies invasoras)

## Conclusiones

A motivación é o factor clave no proceso de ensino-aprendizaxe, un alumno motivado viaxará con nós e será incluso capaz de superar os nosos obxectivos orixinais. Tras cinco anos traballando coas aplicacións móbiles as conclusións non poden ser máis positivas. Os resultados académicos de todos os cursos melloraron en todas as experiencias reducindo o fracaso a cero en varias das experiencias.

Porén os resultados académicos non foron os únicos salientables. Ao longo dos cursos os alumnos que participaron en varias das experiencias asumiron unha actitude moito máis activa e participativa no seu proceso de aprendizaxe. Nese sentido a produción de materiais e a súa defensa pública reafirmaron as súas capacidades ao tempo que aumentaban a súa autoestima e confianza.

As novas tecnoloxías non son unha ferramenta en si mesmas pero si que son unha gran ferramenta para os novos modelos de aprendizaxe.



## The Digital and Socio-Civic (DIGISOC) Questionnaire

PEART, MARK

CUBO-DELGADO, SIXTO

GUTIÉRREZ-ESTEBAN, PRUDENCIA

*Universidad de Extremadura (España)*

### General description of the research question and objectives

In the twenty-first century, social networks are a favourable tool for developing an ever-growing interactive and networked society. The advances made in digital technologies has had an immense impact on the way the world works; not only in a positive way creating and empowering people to network, connect and share information (Castells, 2012), but also in a negative way, through the misuse of technologies or by widening the social divide between people (Talaee & Noroozi, 2019). In order for citizens to develop in the environment there is a need for a coordinated response from not only education but also from well-being and social policies too. Offering equal access to digital technologies as a channel for education that enables young people to be functional, education, responsible and critical citizens is not always guaranteed. In this way, educating young people in digital culture should be understood as something more complex than simply giving them devices or learning of the use the Web (Area, et al., 2015).

The youth of today needs to be digitally competent and socially aware. In order to address this, there are many authors that have developed frameworks and examples of instruments, such as Vuorikari and colleagues (2016) who presents a framework in which they establish dimensions for digital competence. Other tools (Area, et al., 2015; UNESCO, 2011) relate to more emotional and axiological themes that highlight critical, ethical and democratic thinking as core concepts for digital citizenship (Larraz, 2012), along with skills in information and communication (European Commission, 2006). All of which are addressed as key for literacy in the digital age. This is reiterated when exploring the social and civic competence, where McNaughton and colleagues (2018) point out that inter- and intrapersonal skills, along with emotional awareness and control are highly necessary.

The relationship between digital and socio-civic skills in a modern society and for promoting digital citizenship seem obvious. However, little research has been conducted. Therefore, this study aims to construct a questionnaire that evaluates the development of digital and socio-civic skills.

### Methodology

In order to address the necessary steps in order to develop an instrument with scientific guarantees (Cubo, et al., 2011), the development of the questionnaire supposed:

- a. Creating a draft version based on a theoretical review.
- b. Assessing the validation of content and structure via a group of six experts related to the area of knowledge.

- c. Pilot testing with 205 participants aged 16 to 35 years old from Spain and Confirmatory Factor Analysis based on the sub-dimensions established by the theoretical framework.
- d. Assessing the reliability by means of Cronbach's Alpha
- e. Translation of the instrument to English and a validation of content by six experts from the knowledge field from English-speaking universities.
- f. Establishing the final version of the DIGISOC questionnaire.

## Results and conclusions

The final version of the instrument is made up of 59 Likert-scale items that are grouped into eleven sub-dimensions and two dimensions: Digital and Socio-civic skills.

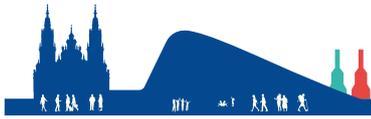
On the one hand, Digital skills addresses the access, use, securing, storage of information and data. In addition to being able to critically evaluate information and communicate it effectively and efficiently (UNESCO, 2011; Vuorikari et al., 2016). Also, the competence highlights the importance of creating, editing and sharing digital content, bearing in mind legal, security and authorship aspects. Finally, it addresses the ethical and responsibilities that a person should have in a digital environment. This dimension is made up of five sub-dimensions: 1) Management and use of information and data, 2) Communication skills, 3) Digital content creation, 4) Management and security of information and digital content and 5) Ethics and digital responsibility.

On the other hand, Socio-civic skills address the knowledge, behaviours, attitudes and values that a person develops along with interpersonal, intrapersonal and emotional awareness. This dimension is made up of six sub-dimensions: 1) Social and political behaviours and attitudes, 2) Digital empathy, 3) Social and digital engagement, 4) Critical thinking, 5) Democratic attitudes and 6) Prosocial behaviour.

The Digital and Socio-Civics (DIGISOC) questionnaire has been assessed by a group of experts and has undergone a confirmatory factor analysis to provide scientific guarantees of its validity and reliability via Cronbach's Alpha, where Digital Skills ( $\alpha=0,906$ ) and Socio-Civic Skills ( $\alpha=0,906$ ) coefficient were highly acceptable.

## References

- Area, M., Borrás, J. F., y San Nicolás Santos, M. B. (2015). Educar a la generación de los Millennials como ciudadanos cultos del ciberespacio. *Revista de Estudios de Juventud*, 109(1), 13-32.
- Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza: los movimientos sociales en la era de Internet*. Madrid: Alianza.
- Cubo, S., Martín, B., y Ramos, J. L. (2011). *Métodos de Investigación y análisis de datos en Ciencias Sociales y de la Salud*. Madrid: Ed. Pirámide.
- European Parliament and the Council. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, L394/310.
- Larraz, V. (2012). *La competencia digital a la Universitat*. (Doctoral Thesis). Universitat d'Andorra. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/113431>
- McNaughton, S. Rosedale, N., Ngairé-Jesson, R., Hoda, R., & Teng, L. (2018) How digital environments in schools might be used to boost social skills: Developing a conditional augmentation hypothesis. *Computers & Education*, 126(1), 311-323.
- Puig Gutiérrez, M., & Morales Lozano, J. A. (2015). La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XX1*, 18(1), 259-282.
- Talae, E., & Noroozi, O. (2019). Re-conceptualization of digital divide among Primary School Children in an Era of Saturated Access to technology. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(1), 27-35.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuzan, R., Akyempong, K., & Cheung, C. (2011). *Alfabetización mediática e informacional. Currículum para Profesores*. Paris: UNESCO Publications.
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez S., & Van den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.



# Entornos VUCA y Ecosistemas de Innovación en la enseñanza de las Ciencias Sociales y las Humanidades

ALONSO GARCÍA, DAVID  
JIMÉNEZ PABLO, ESTHER

*Universidad Complutense de Madrid (España)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

La apertura de nuevos marcos educativos en función de la revolución 4.0 y el entorno VUCA definido para las sociedades del siglo XXI constituye un desafío epistemológico y heurístico de primer orden. Existe una amplia literatura científica que viene insistiendo en la necesidad de repensar la práctica educativa para adaptarla a nuevos entornos desde términos como competencias, soft-skills, aprendizaje social, etc. La presente comunicación explora las posibilidades de los ecosistemas de innovación en conexión con nuevas fórmulas de generación de conocimiento y aprendizaje sobre la propia experiencia a la hora de generar y transferir conocimiento. La construcción de ecosistemas de innovación constituye un recurso de interés para atender a dichos objetivos. Los ecosistemas, tal como han sido definidos, buscan transferir la producción científica desde un concepto epistemológico y heurístico diferente, con participación de agentes económicos e institucionales a lo largo de todo el proceso de investigación o práctica en el aula.

La idea de ecosistema de innovación es muy conocida desde el punto de vista tecnológico, aplicado preferentemente al vínculo entre R&D y la creación de start-up o la mejora de empresas existentes, con una orientación evidentemente orientada a los mercados. Las características esenciales de estos ecosistemas serían las siguientes (Durst & Putanen: 2013; Jackson, 2015): cooperación entre agentes, sostenibilidad económica, identificación con un determinado emplazamiento geográfico o con alguna tecnología en particular.

Esta comunicación se marca como objetivo ofrecer un análisis del concepto de ecosistema de innovación a partir de literatura científica para valorar las posibilidades de puesta en marcha en diferentes entornos educativos. Asimismo se presentarán experiencias desarrolladas en este sentido y los resultados que vienen deparando.

## Metodología

Se revisará bibliografía de referencia sobre la idea de ecosistema de innovación y su aplicación en el mundo de la Educación al objeto de fundamentar dicha idea a partir de la literatura científica. Igualmente se expondrán y analizarán diferentes ejemplos de innovación para comprobar si realmente se adaptan a la idea de ecosistema y valorar sus resultados. Finalmente se ofrecerán vías de adaptación e incorporación de elementos del mundo educativo a esta idea de ecosistema de innovación. Destacaremos en este punto el proyecto que entre los años 2015 y 2017 se llevó a cabo

una experiencia parcial de generación de ecosistema de innovación desde la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad Complutense de Madrid. El proyecto Living UniLab fue desarrollado como prueba piloto con la participación de unos diez profesores de este centro y la facultad de Filología. El propósito principal pasaba por mejorar las metodologías docentes para hacerlas más prácticas y conectadas con la realidad de la ciudad. en contacto con otras instituciones públicas y privadas de la ciudad. Los estudiantes, para ello a retos o ideas marcadas desde el Ayuntamiento de Madrid, ONGs del prestigio como Médicos Sin Fronteras o entidades de innovación como Impact Hub.

## Conclusiones

El desarrollo de ecosistemas de innovación para Humanidades y Educación podría ser una de las vías de adaptación a la realidad del siglo XXI. El concepto de ecosistema lleva implícito varias condiciones que parecen importantes a la hora de buscar nuevos marcos para un área de conocimiento que debe seguir siendo imprescindible. La colaboración con otros agentes y sectores mediante mecánicas *open innovation* ofrecer un contacto más fluido con la sociedad y los agentes económicos para explorar diferentes modelos de transferencia de conocimiento. La adopción e integración de tecnologías emergentes en investigación o docencia facilitará el impacto científico hacia un mundo que no puede ignorar las enormes aportaciones derivadas del pensamiento humanístico, siempre que este también evolucione para no permanecer ajeno a la realidad del siglo XXI.

## Referencias bibliográficas

- Anderson, S., & Blanke, T. (2012). Taking the Long View: From e-Science Humanities to Humanities Digital Ecosystems. *Historical Social Research*, 141(37-3), 147-164.
- Aronson, P. (2003). La Emergencia de la Ciencia Transdisciplinar. *Cinta Moebio*, 18(3), 179-190.
- Bennet, N., & Lemoine, G. J. (2014). What a difference a word makes: Understanding threats to performance in a VUCA world. *Business Horizons*, 53(3), 311-317.
- Deeley, S. J. (2015). *Critical Perspectives on Service-Learning in Higher Education*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Durst, S., & Poutanen, P. (2013): Success factors of innovation ecosystems- Initial insights from a literature review. R. Smeds & O. Irrmann (Eds.), *Co-Create 2013: The Boundary-Crossing Conference on Co-Design in Innovation* (pp. 27-38). Aalto University Publication series SCIENCE+TECHNOLOGY.
- Engler, J. (2011). Modeling an Innovation Ecosystem with Adaptive Agents. *International Journal of Innovation Science*, 3(2), 55-68.
- Jackson, D. J. (2015). *What is an Innovation Ecosystem?* Recuperado de [https://erc-assoc.org/sites/default/files/topics/policy\\_studies/DJackson\\_Innovation%20Ecosystem\\_03-15-11.pdf](https://erc-assoc.org/sites/default/files/topics/policy_studies/DJackson_Innovation%20Ecosystem_03-15-11.pdf)
- Mack, O., & Khare, A. (2016). Perspectives on a VUCA world. In O. Mack, A. Khare, A. Krämer, & T. Burgartz (Eds.), *Managing in a VUCA World* (pp. 3-19). New York-London: Springer.
- Ziman, J. (2003). Ciencia y sociedad civil. Isegoria. *Revista de Filosofía Moral y Política*, 28, 5-17.



# Professional Learning Communities for Student Teachers: Possibilities according to the Erasmus+ TePinTeach Project

**SANCHIDRIÁN BLANCO, CARMEN**  
**BARRIOS ESPINOSA, MARÍA ELVIRA**  
*Universidad de Málaga (España)*

**THEURL, PETER**  
*University College of Teacher Education Vorarlberg (Austria)*

## Contextualisation

Professional Learning Communities (PLCs) are internationally acknowledged to foster school development and pupils' achievement (Admiraal, Schenke, De Jong, Emmelot, & Sligte, 2019).

The Erasmus+ project "Professional Learning Communities as a means for bringing teacher professionalization in teacher education" (TePinTeach) is being currently developed by five European universities (Weingarten, Trondheim, Vorarlberg, Nicosia and Málaga) and one school authority (Linköping) with experience in teacher education and in setting up and accompanying PLCs. The partners had previously worked together in the "Heads Using Professional Learning Communities" (HeadsUP) project where we learned that, for a real understanding of PLCs, personal experience of this strategy for professional development is essential. This experience could then be provided early in their formal preparation (Kansteiner et al., 1999) so that student-teachers could become familiar with PLCs during their teacher education courses at the university (Kansteiner, Stamann, Bühren, & Theurl, 2020).

Although a number of teacher development initiatives are being currently implemented, encouraged and recognised by the different educational authorities and also promoted within individual schools which have some common elements with the notion of PLCs, PLCs are not a widespread teacher development modality in Spain. In fact, leaving aside those who participated in the HeadsUP project, neither the students nor the teachers/head-teachers who were questioned in order to elaborate a national report within the framework of the project had ever heard about this concept. This project promotes PLCs in teacher education and shows the possibilities for practising teachers to also benefit from a combined PLC of student teachers and mentors. The impact of the project is expected to reach the student teachers -so that they get familiar with PLC work and practice it in their university program and hopefully later for their further professionalization- and also mentors, heads and teacher trainers who are not yet familiar with PLCs.

## Description of the experience

The present paper focuses on the activities developed within the framework of this project in Málaga and Vorarlberg. The first activities within the project have been:

a) establish student teachers PLCs (SPLCs)

b) elaborate a National report (NR). This NR includes both a list of needs that need to be addressed by the program training programme and their indicative solutions, and identifies chances and risks of future cooperation of student-teachers and mentors in a PLC.

a) As the main aim of the project is bringing the knowledge of PLC work into university methodology by experiencing and reflecting on students PLCs, we have set up SPLCs and accompanied them to provide the chance for these students to experience this form of collaborative learning. We have started collecting the experiences of fifteen students who were in the last in their last internship period (this period lasts 15 week) of the Primary Education Bachelor's Degree (Málaga). The need for initiatives like this was confirmed by the findings obtained already as most of the students admitted that they had no or quite limited formal preparation for further professional development. As far as the University of Málaga is concerned, the main problem is to fit the SPLC model into the established Practicum system (Allen & Wright, 2014). In Austria a group of six students in their first year of Primary Education Bachelor's Degree and in their first internship period will work in a SPLC.

b) In order to obtain data for the NR, in Spain and Austria, we have used interviews, questionnaires and focus groups organized according to interest areas:

- Fifty-five students were asked both in a group interview format and through a questionnaire;
- three mentors were interviewed and two completed an online questionnaire;
- nine primary and two secondary headteachers whose schools receive student teachers each year were interviewed in a focus group format; and
- twenty-five university teacher trainers of both primary and secondary student teachers were interviewed in a focus group format.

The NR includes relevant information about the current status of learning opportunities for student-teachers (university phases/internship phases) in the contexts of PLCs in the following aspects from the perspective of the different focus: Concepts of cooperation, learning communities...; what is being practiced in which levels (university, schools etc.); benefits they see; difficulties they encounter, and what they would like to have in the future to improve their learning opportunities in PLCs.

## Conclusions

Taking into account that we are just in the first year of the project, it is still early days for drawing conclusions. Overall, the experience has been positive although its impact has been certainly limited. There seems to be a need for initiatives like this as pre-service teacher education practicum is often not good enough (Ulvik & Smith, 2011).

Evaluation data provided by different stakeholders (academic and school mentors, head teachers and student teachers) seem to indicate that the project is worthwhile and relevant, as it connects collaborative learning and long-life professional development, two key ingredients to improve quality professional development (Ulvik, Helleve, & Smith, 2018). The participants were also particularly appreciative of the opportunities for discussions and reflection –an essential feature of PLCs– as it is difficult to experience real collaborative work, share personal experiences about teaching and learning, and discuss educational issues deeply within large groups.

## References

- Admiraal, W., Schenke, W. De Jong, L., Emmelot, Y., & Sligte, H. (2019). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*. doi: 10.1080/19415257.2019.1665573
- Allen, J. M., & Wright, S. E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching theory and practice*, 20(2), 136-151. doi: 10.1080/13540602.2013.848568
- Kansteiner, K. et al. (2019). *Heads Using Professional Learning Communities. Leadership development meets school development. Manual*. Retrieved from <https://sites.google.com/site/plcheadsup/deliverables?authuser=1>

- Kansteiner, K., Stamann, C., Buhren, C. G., & Theurl, P. (Hrsg.) (2020). *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Ulvik, M., Helleve, I., & Smith, K. (2018). What and how student teachers learn during their practicum as a foundation for further professional development. *Professional Development in Education*, 44(5), 638-649. doi: 10.1080/19415257.2017.1388271
- Ulvik, M., & Smith, K. (2011). What characterises a good practicum in teacher education? *Education Inquiry*, 2(3), 517-536. doi: 10.3402/edui.v2i3.21997



## **Gamificar ou ficar pelos games na aula de inglês no 1.º CEB?**

**FORTUNATO, MARTA**  
**MOREIRA, ANTÓNIO**  
**SIMÕES, ANA RAQUEL**

*Universidade de Aveiro (Portugal)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

A presente revisão sistemática, realizada no âmbito de um projeto de doutoramento, teve como ponto de partida a resposta à questão: qual é o impacto da investigação realizada no âmbito do game-based learning e da gamificação no ensino do inglês língua estrangeira (LE)/ língua segunda (L2) no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB)? Para este efeito, temos como objetivos identificar e analisar:

1. estudos empíricos realizados sobre a temática no 1.º CEB;
2. as atividades gamificadas presentes nesses estudos no âmbito da aprendizagem do inglês LE/L2 no 1.º CEB;
3. as atividades apoiadas nos jogos no domínio da aprendizagem do inglês LE/L2 no 1.º CEB presentes nesses estudos;  
— impacto destas atividades na aprendizagem do inglês LE/L2 no 1.º CEB;
4. os resultados obtidos em cada artigo.

### **Metodología**

Neste seguimento, socorremo-nos da análise de conteúdo de um corpus teórico composto por textos empíricos (publicados em revistas indexadas entre 2010 e 2020), que resultou da pesquisa em quatro bases de dados disponíveis na internet (a Eric, a Google Scholar, a Scopus e a Web of Science), apoiando-nos na combinação de diferentes conceitos-chave e cuja escolha dependeu de critérios de seleção e de exclusão previamente definidos.

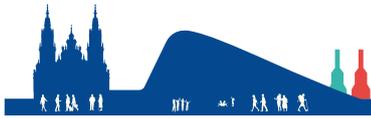
### **Conclusiones**

Pela análise do corpus teórico, pudemos concluir que existem poucos estudos que se centram nestas duas abordagens na aprendizagem de inglês (LE/ L2) neste ciclo de ensino. Porém, o mesmo não se reflete nem nos outros ciclos de ensino, nem a nível universitário. Averiguámos, também, que as atividades apoiadas nos jogos e nos seus

elementos (de suporte físico ou digital) na aula de inglês (LE/ LS) no 1.º CEB, não só potenciam o envolvimento dos aprendentes na sua realização, como também os motiva. Estas atividades impulsionam o desenvolvimento de competências transversais, nomeadamente: a colaboração, a resolução de problemas, o espírito crítico e a criatividade (Duarte & Cruz, 2017; Oliveira & Cruz, 2018). Estes elementos fomentam o interesse pela aprendizagem da língua e impulsionam um ambiente mais positivo quando comparados com os recursos utilizados no ensino tradicional (Rawendy, Ying, Arifin & Rosalin, 2017).

## Referencias bibliográficas

- Duarte, S., & Cruz, M. (2017). From and beyond gamified activities in Primary English Learning. In M. J. Gomes, A. J. Osório, & A. L. Valente, *Challenges 2017: Aprender nas nuvens, Learning in the clouds. Livro de atas da X Conferência Internacional de TIC na Educação* (p. 1924). Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira, S., & Cruz, M. (2018). The Gamification Octalysis Framework within the Primary English Teaching Process: The Quest for a Transformative Classroom. *Revista Lusófona de Educação*, 41(41), 63-82.
- Rawendy, D., Ying, Y., Arifin, Y., & Rosalin, K. (2017). Design and Development Game Chinese Language Learning with Gamification and Using Mnemonic Method. In *Procedia Computer Science*, 116, 61-67.



## **Evaluación del fenómeno del sexting: la educación en competencias digitales como estrategia clave**

**ALONSO RUIDO, PATRICIA**

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

**RODRÍGUEZ-CASTRO, YOLANDA**

**MARTÍNEZ-ROMÁN, ROSANA**

*Universidade de Vigo (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Internet ya no es sólo la red que conecta el mundo, sino que supone el medio natural para los/as más jóvenes en el que se manejan con destreza y asiduidad. Los medios tecnológicos y recursos virtuales suponen para los/as “nativos/as digitales (Prensky, 2001) un espacio más de interacción social (Pérez, 2010). Además, la amplia mayoría, el 75%, transita el mundo online sin apenas supervisión por parte de sus progenitores (Pérez, Godoy, & Piñero, 2019). Así, en este nuevo escenario relacional creado en el espacio virtual, irrumpen conductas potencialmente peligrosas como el sexting incorporando una nueva dimensión sexual en las relaciones virtuales.

El sexting abarca las conductas de intercambio (envío, recepción y/o reenvío) de contenidos como fotografía, textos o vídeos por medio de dispositivos tecnológicos o espacios virtuales (como los smartphones o las redes sociales) (Rodríguez, Alonso, Carrera, Faílde, & Cid, 2016; Baumgartner, Sumter, Peter, Valkenburg & Livingstone, 2014; Fleschler et al., 2013). Las investigaciones sobre sexting se encuentran en una situación emergente, especialmente en nuestro país, así se han encontrado un total de 52 estudios sobre conductas de sexting en adolescentes, de los cuales el 33% son trabajos centrados en el marco europeo y tal solo el 11% se corresponden con investigaciones realizadas en España. Además la mayoría de ellos utilizan una metodología cuantitativa, suponiendo tan solo el 21% del total las investigaciones cualitativas

En el marco internacional la horquilla de prevalencia es amplia y se sitúa entre el 15-58% (Ghorashi, Lori-poor, & Lotfipour, 2019; NCTUP, 2008, Van-Ouytsel, Ponnet, Walrave, & d’Haenens, 2017). En el caso de España todavía existen pocos estudios que informen de este tipo de práctica entre el colectivo adolescente, no obstante, se pone de manifiesto que entre el 4-28% (INTECO, 2010; Gámez & Santisteban, 2018; Villacampa, 2016) lleva a cabo comportamientos de sexting asiduamente. Además, se evidencia que el sexting adolescente se relaciona con situaciones de coacción, chantaje, ciberacoso, ciberstalking e, incluso, ciberviolencia de género (Alonso, Rodríguez, Lameiras & Martínez 2018; Rodríguez, Alonso, Lameiras & Faílde, 2018). Así, el objetivo de este trabajo es revisar la bibliografía científica existente sobre el fenómeno del sexting, tanto en el contexto internacional y nacional.

## Metodología

Se ha recurrido a la revisión bibliográfica, para ello han sido revisadas diferentes bases de datos como Scopus, Taylor & Francis, PsycInfo, ProQuest, Google Scholar, entre otras. No se introdujo ninguna restricción en los años de búsqueda, ni en el tipo de documento, ya que el objetivo era analizar de forma exhaustiva todas aquellas publicaciones relacionadas con las palabras clave “sexting” y “sexting education”.

Los criterios de inclusión de los estudios encontrados para la presente revisión bibliográfica han sido: (i) Trabajos en las que se analizaban los comportamientos de sexting a partir del año 2008; (ii) Trabajos que utilizaban el sexting como variable dependiente o independiente, fundamentalmente aquellas investigaciones que relacionaban el sexting con los riesgos de internet; y (iii) Trabajos que analizaran el sexting de forma teórica (desde artículos hasta informes).

## Conclusiones

En relación a esta revisión teórica sobre los comportamientos de sexting, teniendo en cuenta que la adolescencia es la etapa despertar sexual, las conductas de experimentación sexual online como el sexting, forman parte de la exploración natural de los/as adolescentes. Lo extraño sería, que el espacio virtual estuviera exento de conductas sexuales en las dinámicas relacionales de los/as adolescentes. Así, a la luz de los diferentes estudios, una conducta potencialmente peligrosa como es el sexting forma ya parte de las vidas de los/as más jóvenes.

En este punto, la comunidad educativa se enfrenta a un nuevo reto: ofrecer formación e información sobre el uso seguro de los medios tecnológicos y recursos virtuales. Los entornos escolares se perfilan determinantes en la prevención de conductas nocivas online como el sexting y los/as docentes son clave a la hora de ofrecer ayuda a los/as menores (Eu Kids Online, 2018). Por tanto, es necesario incorporar a los proyectos pedagógicos de las instituciones una educación basada en competencias digitales sobre el uso seguro de las herramientas digitales. El objetivo es contribuir a que los/as adolescentes tengan una vida online y offline más segura, en la que se reduzcan los peligros derivados de las conductas de sexting.

## Referencias bibliográficas

- Alonso, P., Rodríguez, Y., Lameiras, M., & Martínez, R. (2018). Sexting through the Spanish adolescent discourse. *Saúde e Sociedade, 27*(2), 398-409.
- Baumgartner, S. E., Sumter, S. R., Peter, J., Valkenburg, P. M., & Livingstone, S. (2014). Does country context matter? Investigating the predictors of teen sexting across Europe. *Computers in Human Behavior, 34*, 157-164.
- Eu Kids Online. (2018). *Actividades, Mediación, Oportunidades y Riesgos online de los menores en la era de la convergencia mediática*. Recuperado de <https://cutt.ly/RroiIbC>
- Fleschler, M., Markham, C. M., Addy, R. C., Shegog, R., Thiel, M., & Tortolero, S. (2013). Prevalence and patterns of sexting among ethnic minority urban high school students. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking, 16*(6), 454-459.
- Gámez, M., & De Santisteban, P. (2018). “Sex Pics?”: Longitudinal Predictors of Sexting Among Adolescents. *Journal of Adolescent Health, 63*(5), 608-614.
- Ghorashi, Z., Loripoor, M., & Lotfipour, S. M. (2019). Mobile Access and Sexting Prevalence in High School Students in Rafsanjan City, Iran in 2015. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology, 24*(4), 416-425.
- INTECO. (2010). *Estudio sobre seguridad y privacidad en el uso de los servicios móviles por los menores españoles*. Recuperado de <https://goo.gl/eKiWRI>
- Pérez, T., Godoy, C., & Piñero, E. (2019). Hábitos de consumo de las nuevas tecnologías en adolescentes. ¿Uso o abuso? *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology, 7*(1), 47-57.
- Pérez, G. (2010). Cibersocialización y adolescencia: un nuevo binomio para la reflexión en educación social. *Revista de Educación Social, 11*. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/?b=14&c=129&n=367>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, Part 1. *On the horizon, 9*(5), 1-6.

- Rodríguez, Y., Alonso, P., Carrera, M. V., Faílde, J. M., & Cid, X. M. (2016). Comportamentos e motivacións de sexting dos mozos e mozas da provincia de Ourense. En *Proxectos INOU II: Investigación aplicada na provincia de Ourense* (pp. 125-149). Ourense: Vicerrectoria del Campus de Ourense y Dip. de Ourense.
- Rodríguez, Y., Alonso, P., Lameiras, M., & Faílde, J. M. (2018). Del sexting al cibercontrol en las relaciones de pareja de adolescentes españoles: análisis de sus argumentos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(3), 170-178.
- The National Campaign to Prevent Teen and Unplanned Pregnancy. (2008). *Sex and Tech: results from a survey of teens and young adults*. Recuperado de <https://powertodecide.org/what-we-do/information/resource-library/sex-and-tech-results-survey-teens-and-young-adults>
- Van-Ouytsel, J., Ponnet, K., Walrave, M., & d'Haenens, L. (2017). Adolescent sexting from a social learning perspective. *Telematics and Informatics*, 34(1), 287-298.



## **Concepciones y estrategias docentes en la escuela digital: ¿es innovación todo lo que reluce?<sup>1</sup>**

**PARDO BALDOVÍ, M. ISABEL**

**MARÍN SUELVES, DIANA**

**VIDAL ESTEVE, M.ª ISABEL**

*Universitat de València (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

La creciente introducción de tecnologías en la esfera educativa está transformando significativamente los centros escolares y los procesos de enseñanza y aprendizaje que en ellos se desarrollan. Entre las dimensiones que han experimentado los cambios derivados de la digitalización debe destacarse la progresiva transición de los materiales curriculares en soporte papel hacia los digitales (Rodríguez & Martínez-Bonafé, 2016). Este fenómeno constituye mucho más que un mero cambio de formato, ya que lleva aparejadas alteraciones sustanciales en otros aspectos como las prácticas de aula, las metodologías y estrategias docentes y las relaciones y roles desempeñados por profesorado y alumnado (Area, 2017).

Esta creciente digitalización de la escuela y del proceso didáctico genera diversas reacciones entre los docentes. Por un lado, aparecen resistencias entre una parte del profesorado; mientras que, por otro, muchos docentes consideran las tecnologías digitales como una oportunidad para la innovación y el cambio educativo. Con independencia de las distintas posturas y visiones, la escuela actual es cada vez más una escuela caracterizada por la hibridación entre los materiales analógicos, los manipulativos y los digitales. Situación que exige que el profesorado deba adoptar nuevas estrategias docentes que les permitan favorecer el aprendizaje del alumnado y gestionar la vida en el aula, utilizando distintos tipos de soportes y materiales (Pardo, San Martín & Cuervo, 2019).

Este complejo escenario plantea múltiples retos e interrogantes sobre los que conviene investigar y reflexionar, como, por ejemplo, ¿cuáles son las estrategias didácticas y organizativas implementadas por los docentes para dar respuesta a las necesidades de la escuela actual? Relacionado con ello, y en un contexto cada vez más digital, ¿qué materiales didácticos utilizan y en qué soporte?, ¿cómo se produce la combinación y relación entre los distintos tipos? y, finalmente, ¿qué impacto ejercen las nuevas estrategias docentes en el desarrollo de la competencia digital y en los roles desempeñados por los agentes educativos?

Para dar respuesta a dichas preguntas de investigación se ha desarrollado una investigación financiada con fondos públicos del Gobierno autonómico valenciano cuyo objetivo principal es analizar las estrategias desarrolladas por los centros escolares públicos de Educación Infantil y Primaria en torno a la implementación de materiales curriculares en soporte digital. Contemplando tanto su dimensión organizativa como didáctica y las buenas prác-

<sup>1</sup> Esta contribución forma parte de los proyectos de tesis doctoral FPU16/04009 y FPU17/00372 financiados por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades; y se enmarca en el proyecto emergente: *Análisis de las estrategias docentes del profesorado ante la digitalización de los contenidos del currículum de educación infantil y primaria* (GV/2018/074). Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte.

ticas existentes en el contexto territorial, con la finalidad de diseñar protocolos para la selección e intervención que faciliten a los centros el proceso de implementación digital.

## Metodología

Se ha desarrollado esta investigación desde un enfoque metodológico cualitativo, con la finalidad de comprender la realidad de forma global y generar conocimiento en relación con los agentes que la viven (Gibbs, 2012).

La investigación se desarrolló en tres fases distintas. En la primera se realizó un estudio de revisión bibliográfica y legislativa sobre el objeto de estudio, que se complementó con la realización de entrevistas en profundidad para conocer las visiones de la Administración Educativa. En la segunda fase, consistente en un estudio de casos en centros (un centro público y otro privado-concertado) se utilizaron instrumentos cualitativos: entrevistas individuales en profundidad al profesorado (equipo directivo, coordinadores TIC y tutores) y grupales al alumnado, así como la realización de sesiones de observación participante en las aulas (6 sesiones por aula) y un grupo de discusión con familias. Estos aspectos fueron analizados mediante el programa Atlas.ti v.7 para el análisis de datos cualitativos. Finalmente, en la tercera fase, a partir de la información recogida, se identificaron una serie de buenas prácticas y se realizó un protocolo para los centros.

## Resultados y conclusiones

La investigación ha permitido constatar que en los centros escolares el profesorado combina distintas estrategias metodológicas para favorecer el aprendizaje significativo del alumnado. En una escuela cada vez más digitalizada abunda el uso de materiales digitales, tanto el libro de texto digital, como aplicaciones educativas, blogs, webs y plataformas. Así como las estrategias docentes asociadas a ellos, como la gamificación con tecnologías o el *flipped classroom* (Marín, Vidal, Peirats & López, 2018). Aspectos que son fomentados por la Administración Educativa, tanto por lo que respecta a la dotación tecnológica como a la formación docente. Y que cada vez más encuentran eco en el sector editorial, que progresivamente amplía su catálogo de recursos digitales. No obstante, esta digitalización no excluye el uso de materiales analógicos y de estrategias docentes que favorecen el aprendizaje manipulativo o vivencial, e incluso el aprendizaje expositivo calificado como “tradicional”.

Igualmente, se ha observado que la introducción de tecnologías es un fenómeno que provoca transformaciones en distintas esferas del centro escolar: gestión y organización, roles y tareas de los agentes y relaciones que se establecen entre estos (Pardo, Waliño y San Martín, 2018). Lo que muestra la necesidad de continuar profundizando en esta realidad en futuras investigaciones.

## Referencias bibliográficas

- Area, M. (2017). La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 13-28.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de los datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Marín, D., Vidal, M. I., Peirats, J., & López, M. (2018). Gamificación en la evaluación del aprendizaje: valoración del uso de Kahoot! En REDINE (Ed.), *Innovative strategies for Higher Education in Spain* (pp. 8-17). Eindhoven, NL: Adaya Press.
- Pardo, M. I., San Martín, Á., & Cuervo, E. (2019). La performatividad docente en el entorno digital de los centros escolares: redefinición del trabajo didáctico. *REIDOCREA*, 8(2), 6-18.
- Pardo, M. I., Waliño, M. J., & San Martín, Á. (2018). La “uberización” de los centros escolares: reorganización del trabajo pedagógico mediante las plataformas digitales de contenidos. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 187-208. doi: 10.6018/j/333031
- Rodríguez, J., & Martínez-Bonafé, J. (2016). Libros de texto y control del curriculum en el contexto de la sociedad digital. *Cadernos Cedes, Campinas*, 36(100), 319-336. doi: 10.1590/CC0101-32622016171317



## **Habilidades de autorregulación en nuevos escenarios para el aprendizaje: la influencia del pasado en el presente**

**GEWERC, ADRIANA**  
**RODRÍGUEZ-GROBA, ANA**  
**MARTÍNEZ-PIÑEIRO, ESTHER**

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

La Educación Superior se enfrenta a numerosos desafíos derivados de las distintas transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas de las últimas décadas. En este escenario y como señalaban González, Sangrà, Souto-Seijo y Estévez (2018) tanto “desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo, los estudiantes que llegan a las instituciones de educación superior son totalmente diferentes a los que estaban en las aulas universitarias hace solo unas décadas”, quizás incluso desde hace solo unos años.

La vorágine de transformaciones coloca ante nosotros alumnos/as que han pasado de ser Generación Millennials, Generación Z, Generación T, y un sinfín de nomenclaturas que vienen a señalar el hecho de que los jóvenes llegan con formas distintas de comprender el mundo que les rodea, alejadas, muchas veces, de aquello que el docente espera de ellos.

La investigación que aquí se presenta parte de un amplio proyecto que aborda cómo los universitarios enfrentan las propuestas de enseñanza que incluyen una red social como escenario de aprendizaje en combinación con la propuesta que se realiza en el aula presencial. Se buscó identificar, analizar y comprender cómo el alumnado afronta una propuesta de enseñanza que combina el aula tradicional un espacio comúnmente utilizado como canal de ocio informal por los más jóvenes.

Algunas investigaciones señalan a las redes sociales con capacidad de transformar profundamente las prácticas de enseñanza y aprendizaje, posibilitando la colaboración y explorando los principios del aprendizaje socio-construccionista y el conectivismo (Downes, 2005), con la posibilidad de crear comunidades de aprendizaje (Navarro, Gómez y García, 2014) útiles como medio para la enseñanza y posibilitando la adquisición de competencias necesarias para el presente y el futuro; pero las investigaciones también han mostrado la necesidad de que el alumnado tenga habilidades de autorregulación del aprendizaje para aprovechar estas experiencias y generar conocimiento (Delfino, Dettori y Persico, 2011). En ese contexto ¿qué habilidades debería poseer el alumnado para hacer frente a estas propuestas? En esta comunicación se exponen algunos de los resultados de la investigación cuyo objetivo se centró en cómo influyen las habilidades de autorregulación del aprendizaje desarrolladas en otras etapas educativas en alcanzar el éxito académico en el contexto de una materia universitaria que presenta una propuesta con una red social vertical.

## Metodología

Para el desarrollo de esta investigación se utilizó el método de estudio de caso de corte cualitativo, adecuado para comprender un fenómeno complejo como la habilidades de autorregulación en el contexto de enseñanza (Baxter y Jack, 2008).

Se seleccionaron dos materias universitarias, de diferentes universidades de Galicia y de distintas áreas de conocimiento, que contaban con una red social vertical en la propuesta de enseñanza. Los alumnos/as informantes fueron seleccionados a través de una elección deliberada e intencional (Rodríguez, Gil y García, 1996), basada en que cumplían ciertos requisitos: distinto nivel de autorregulación y género.

Para conocer el nivel de autorregulación del alumnado y realizar agrupaciones por niveles (alto, medio, bajo) se utilizó un instrumento ampliamente reconocido: *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* de Pintrich et al. (1991). Con esta información se seleccionó un informante de cada nivel por materia. Se obtuvieron un total de 6 sujetos (Tabla 1). Tras la selección se utilizaron como técnicas la entrevista y la observación de los procesos de aprendizaje.

**Tabla 1.** Alumnos/as seleccionados por nivel de autorregulación, el área de conocimiento y el sexo. Nombres ficticios

Nivel de autorregulación	Ciencias sociales	Ingeniería
Alto	<i>Antía</i>	<i>Pablo</i>
Medio	<i>Bruno</i>	<i>Elisa</i>
Bajo	<i>César</i>	<i>Juana</i>

## Resultados y conclusiones

Los resultados muestran que existen elementos comunes en las trayectorias de los alumnos/as que ayudan a configurar las habilidades autorregulatorias con las que llegan a la universidad.

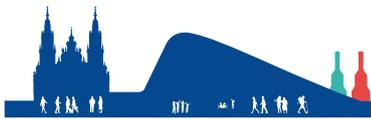
El análisis de la información obtenida a través de las distintas técnicas permite señalar elementos comunes entre los estudiantes en el mismo nivel de autorregulación, a pesar de las diferentes áreas de conocimiento en las que están cursando las materias. Los elementos comunes se basan principalmente en cómo fue configurada su autorregulación en el pasado. En los casos más bajos existe gran regulación externa por parte de padres/madres y/o docentes. Es especialmente relevante en uno de los casos, en los que cursó una modalidad de escolarización inter-nada. Los casos de nivel alto, muestran una regulación externa descendiente, a medida que superaban los diferentes cursos académicos, dan paso a una gran autonomía durante los procesos de aprendizaje. Los hermanos/as mayores son también modelos de referencia a seguir en los estudios.

La investigación pone de relieve las dificultades que tiene el alumnado universitario con menor autorregulación para adaptarse a nuevas propuestas de enseñanza y que tiene que enfrentarse, como en los casos analizados, a una red social como parte del escenario de aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

- Baxter, P., y Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Delfino, M., Dettori, G., y Persico, D. (2011). Influence of task nature on learner self-regulation in online activities. En G. Dettori y D. Persico (Eds.), *Fostering self-regulated learning through ICT* (pp. 145-161). New York: IGI Global.

- Downes, S. (2005). *An Introduction to Connective Knowledge*. Recuperado de <http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=33034>
- González, M., Sangrá, A., Souto, A., y Estévez, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la Era Digital: desafíos para la Educación Superior. *Publicaciones*, 48(1), 11-38. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/52173>
- Navarro, C., Gómez, M., y García, N. (2014). Comunidades de aprendizaje y redes sociales: una estrategia para promover la interculturalidad y la identidad. *Cuadernos Interculturales*, 1(22), 61-74.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Métodos de investigación cualitativa*. Málaga. Aljibe.
- Pintrich, P. R., Smith, D., García, T., y McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Tech Report, 91-B-004, Michigan: National Center for Research to Improve Post secondary Teaching and Learning.



# El uso del portafolios electrónico como herramienta digital de aprendizaje y evaluación

MENTADO LABAO, TRINIDAD  
SERRAT ANTOLÍ, NÚRIA

*Universitat de Barcelona (España)*

## Contextualización

El portafolios o carpeta de aprendizaje se considera una herramienta –junto a otras–, dentro de la metodología activa, útil tanto para la evaluación como para el seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes (Colén, Sancho & Villalonga, 2016).

La concepción de la enseñanza centrada en el estudiante y el fomento de habilidades de pensamiento superior, el aprender a aprender y el desarrollo de un pensamiento reflexivo son algunas de las líneas actuales para tener en cuenta en el diseño metodológico y la evaluación. Además, el aprendizaje autónomo en el que el estudiante aprende de manera independiente, aunque con la ayuda suficiente del docente nos lleva a proponer el portafolio electrónico de manera que los estudiantes puedan construir el conocimiento y puedan interpretar de manera significativa la materia y la complejidad de la disciplina.

En consonancia con estas ideas, se presentó un proyecto de innovación dentro del programa *Recerca i Innovació i Millora de la Docència i l'Aprenentatge* (RIMDA) en la Universidad de Barcelona. Los datos que aquí se muestran son los correspondientes a la aplicación en la asignatura de Sistema Educativo y Organización Escolar del Grado de Maestros de Educación Primaria. En concreto, se propuso hacer cambios en la reestructuración de las sesiones de clase y la metodología docente y sobre todo en la evaluación de los aprendizajes y en el sistema de tutorización.

## Descripción de la experiencia

Recordemos que uno de los grandes objetivos de la Facultad de Educación para el Grado de Maestro de Educación Primaria es desarrollar la capacidad de trasmisión de información, ideas, que sepan planificar, organizar y gestionar procesos de información y proyectos; y, sobre todo, que desarrollen la capacidad de hacer uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para aprender, comunicarse y compartir conocimientos.

El portafolio electrónico se plantea como un instrumento de evaluación, alternativo a métodos tradicionales, que posibilita integrar el proceso de enseñanza y aprendizaje en su conjunto, combinando herramientas tecnológicas. El portafolio permite el seguimiento y apoyo del proceso de aprendizaje del estudiante, incrementando la reflexión, la crítica, la experimentación e investigación. Se trata de un dossier evolutivo que recoge

documentos que describen e ilustran el itinerario, la experiencia y las competencias que el estudiante ha ido generado a lo largo del curso.

La herramienta utilizada para la creación del portafolios es el Mahara. Esta herramienta permite al docente crear una colección organizada de materiales, colgar pruebas y recoger evidencias de aprendizaje para hacer una evaluación continua y acreditativa; a la vez permite al estudiante archivar o guardar sus trabajos organizadamente, reflexionar y hacer autoaprendizaje y análisis crítico de su desarrollo. También les permite poder compartir su material, como si fuera una red social, para relacionarse entre otros y trabajar de manera colaborativa. Los estudiantes pueden crear blogs, el CV, gestionar archivos y herramientas que ayudan a la usuario/a para crear páginas web para poder ser visualizada por otros/as.

Como puntos fuertes del Mahara avanzamos que el uso de esta herramienta fomenta en sí mismo la creatividad a la vez que permite la difusión de los contenidos con facilidad y registrar la información de manera segura para su posterior visualización.

El portafolio electrónico se ha implementado en esta asignatura como una herramienta formativa a la vez que herramienta evaluadora. Se trata de orientar, guiar y acompañar al estudiante en su proceso de aprendizaje, intentando establecer una buena comunicación directa con ellos y ellas de manera que puedan seguir día a día la asignatura, participando y aportando conocimientos.

Los propósitos y principios que rigen esta propuesta curricular se concretan en:

- Capacidad de reflexión crítica como miembro de la comunidad antes los hechos sociales y los educativos y compromiso en la mejora.
- Compromiso en la formación integral de sus estudiantes, organizando, adecuando y en su caso, adaptando las metodologías, materiales curriculares y evaluación.

La propuesta metodológica para esta asignatura responde a la concepción de la enseñanza, ahora más centrada en el estudiante, la apertura de múltiples espacios de enseñanza-aprendizaje y la posibilidad de utilizar más y diferentes recursos curriculares son tenidos en cuenta en la propuesta docente que presento.

El portafolio electrónico es utilizado tanto como estrategia para valorar el desempeño del estudiante y consecución de los aprendizajes establecidos mediante la entrega de evidencias al finalizar el curso; y, como estrategia de aprendizaje y evaluación para favorecer procesos reflexivos y críticos a través de tutorías y trabajos reflexivos a lo largo de todo el curso.

## Conclusiones

El portafolio electrónico evalúa no sólo los productos finales, sino también el proceso que ha llevado al alumno a desarrollarlos, a la vez que me permite el seguimiento en todas las etapas del proceso de aprendizaje y facilita que el desempeño del alumno se vaya ajustando a los objetivos educativos establecidos.

El diseño y construcción del portafolio fomenta el aprendizaje activo y cooperativo implicando al estudiante en su propio proceso de aprendizaje, a la vez que fomenta el pensamiento crítico y creativo del estudiante.

El uso de la aplicación Mahara y sobre todo la posibilidad de crear textos, videos, gráficos, etc. despierta la motivación y creatividad de los estudiantes.

## Referencias bibliográficas

- Barragán, R. (2005). El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4(1), 121-139.
- Castillo, S. (2004). Use y proporcione retroacción. En L. Villar Angulo (Coord.), *Programa para la mejora de la Docencia Universitaria* (pp. 557-573). Madrid: Pearson Educación.
- Colén, M., Sancho, M., & Villalonga, R. (2016). *El dossier d'aprenentatge*. Recuperado de <https://www.ub.edu/portal/web/metodologies>

- Hernández, N. (2004). La evaluación mediante portfolio en “relaciones económicas internacionales”. *Documentos ICE* (pp. 333-341). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Pozuelos, F. (2003). La carpeta de trabajos: una propuesta para compartir la evaluación en el aula. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 71-72, 37-42.
- Rico, M., & Rico, C. (2004). *El Portafolio Discente*. Alcoy: Marfil.



## **Acciones de formación e información en la lucha contra el plagio académico: percepciones y propuestas**

**LORENZO REY, ÁLVARO  
GERPE PÉREZ, ENELINA MARÍA**

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

En la actualidad el plagio es un tema que ha cobrado especial relevancia en distintos ámbitos de la sociedad, especialmente en el educativo. Son numerosos los estudios que tratan de conocer la percepción que el alumnado y el profesorado tiene sobre el mismo (Adam et al., 2017; Hu y Sun, 2017), centrando el eje de análisis en la concienciación, la prevención, y la formación y/o información que es necesario poseer para evitarlo. En relación con esto último, Ramírez Barreto (2017, p. 8) alude a la necesidad de crear “cuerpos colegiados, comités de ética y similares, que ayuden a cultivar el sentido de la ética en el trabajo científico y académico y a combatir la autoabsolución por las faltas cometidas”.

En este trabajo se analizan las percepciones del alumnado de las tres Universidades de Galicia sobre la importancia de la información y la formación como una de las principales vías que este colectivo considera necesarias para evitar prácticas deshonestas como el plagio a la hora de realizar los trabajos académicos.

### **Metodología**

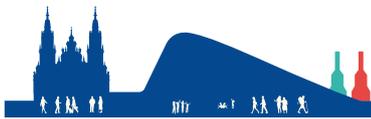
Se llevó a cabo un estudio cualitativo descriptivo, utilizando el paquete estadístico MAXQDA 2018 para analizar las respuestas proporcionadas por 2.874 sujetos a la pregunta abierta final del Cuestionario de Atribuciones para la Detección de Coincidencias en Trabajos Académicos, CUDECO (Rebollo-Quintela, Espiñeira-Bellón, y Muñoz-Cantero, 2017) en el que se solicitaba al alumnado que indicase las principales medidas a aplicar para evitar el plagio.

### **Resultados y conclusiones**

Los resultados obtenidos muestran que para el alumnado es muy importante contar con la formación e información necesarias para poder afrontar la realización de trabajos académicos con éxito; así mismo, destacan la necesidad de saber cómo citar adecuadamente y cómo recoger las referencias bibliográficas. Estos resultados apuntan a la necesidad de adoptar medidas y acciones que hagan posible que el plagio acabe por ser una práctica que no esté presente en las aulas universitarias.

## Referencias bibliográficas

- Adam, L., Anderson, V. y Spronken-Smith, R. (2017). "It's not fair": policy discourses and students' understandings of plagiarism in a New Zealand university. *High Educ*, 74, 17-32. doi: 10.1007/s10734-016-0025-9
- Hu, G. y Sun, X. (2017). Institutional policies on plagiarism: The case of eight Chinese universities of foreign languages/international studies. *System*, 66, 56-68. doi: 10.1016/j.system.2017.03.015
- Ramírez Barreto, A. C. (2017). El plagio académico. Experiencias y algunas ideas para desalentarlo de manera más efectiva. *Ciencia Nicolaita*, 70, 7-22 Recuperado de <https://www.cic.cn.umich.mx/index.php/cn/article/view/355>
- Rebollo-Quintela, N., Espiñeira-Bello, E. M., y Muñoz-Cantero, J. M. (2017). Atribuciones causales en el plagio académico por parte de los estudiantes. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extr. (6), 192-196. doi: 10.17979/reipe.2017.0.06.2453



# **Ecologías de aprendizaje para el desarrollo de la competencia docente en el área de creación de contenidos digitales**

**SOUTO-SEIJO, ALBA**

**RODRÍGUEZ-MACHADO, EDUARDO**

**ALLANDE-REYES, ZULEMA**

*Universidade da Coruña (España)*

## **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

En las últimas décadas, los avances tecnológicos han sido innumerables y las instituciones educativas se han visto obligadas a darles cabida en los espacios de aprendizaje con la finalidad de preparar al alumnado para que sea parte activa de la sociedad. Bajo estas premisas, las competencias adquieren un papel fundamental como marco de referencia y como objetivo de logro prioritario de los aprendizajes que se proponen a cualquier nivel y para todos los colectivos que realizan acciones de formación.

Y, en particular, una de las competencias fundamentales que se reclama en cualquier proceso formativo en el momento actual, es la competencia digital. Como bien apunta Ferrari (2012), esta competencia es esencial para adquirir conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales en este nuevo siglo que permitan un aprovechamiento óptimo de los recursos, del tiempo y de los espacios en los que nos ubicamos.

Es por ello que la competencia digital constituye un elemento de vital importancia para todos los ciudadanos y, muy especialmente, para el profesorado al proporcionarles un abanico de posibilidades didácticas a nivel docente y abrir un sinfín de oportunidades de aprendizaje mucho más ricas y creativas.

De acuerdo con Amar (2008) y Lombardi y Abrile de Vollmer (2009), los docentes deben dar respuesta a las demandas que van emergiendo a raíz de los avances tecnológicos, y esto les obliga a formarse permanentemente. Y en este proceso de actualización en la sociedad actual, la competencia digital resulta clave para propiciar un aprendizaje permanente (Comisión Europea, 2018).

Pero uno de los problemas radica, precisamente, en la falta de formación del profesorado para manejar las tecnologías digitales y, en consecuencia, su escasa y superficial aplicación en los centros educativos por parte del profesorado. Así pues, resulta imprescindible que el profesorado cuente con una formación adecuada que le ayude a disponer de las competencias necesarias para integrar de manera adecuada las tecnologías digitales en su labor docente.

Tomando como referencia las ideas expuestas, la presente investigación tiene como objetivo explorar el grado de adquisición de las competencias digitales relativas al Área de Creación de Contenidos, por parte de los docentes de Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Galicia.

Las preguntas de investigación que han guiado la realización de la investigación han sido las siguientes:

- ¿Qué nivel competencial digital, relativo al área de creación de contenidos, tiene el profesorado de Ed. Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia?
- ¿Influyen la edad y los años de experiencia docente en el nivel competencial digital relativo al área de creación de contenidos que posee el profesorado de Educación Infantil?

## Metodología

Esta investigación se enmarca dentro de una perspectiva empírico-analítica de carácter cuantitativo.

La muestra está compuesta por 67 docentes de la etapa de Educación Infantil de diferentes centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia (el 92,5% son mujeres, y el 7,5% son hombres).

El instrumento empleado para la recogida de datos fue un cuestionario *ad hoc*, diseñado a partir del Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017), y validado a través del juicio de expertos. Este se compone de 92 ítems, categorizados en 4 dimensiones diferentes: 1) Desarrollo de contenidos digitales; 2) Integración y reelaboración de contenidos digitales; 3) Derechos de autor y licencias; 4) Programación. La escala de respuesta es de tipo Likert de 1 a 4.

Con respecto al procedimiento, en primer lugar, se contactó con los diferentes centros educativos para informarles de los propósitos de la investigación y solicitar su colaboración. A los centros que confirmaron su participación se les proporcionó el cuestionario tanto en formato impreso como digital.

Para el análisis de los datos se utilizó el Software estadístico SPSS 25.0. Se realizaron análisis descriptivos y de frecuencia a fin de dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas.

## Resultados y conclusiones

En primer lugar, los resultados muestran que el nivel de competencial digital, relativo al Área de Creación de Contenidos, que posee el profesorado de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia, es generalmente bajo. Tal y como se puede observar en la Figura 1, el nivel básico parece ser el más extendido entre el profesorado, seguido por el nivel competencial medio y, finalmente, el nivel avanzado alcanza niveles muy bajos.

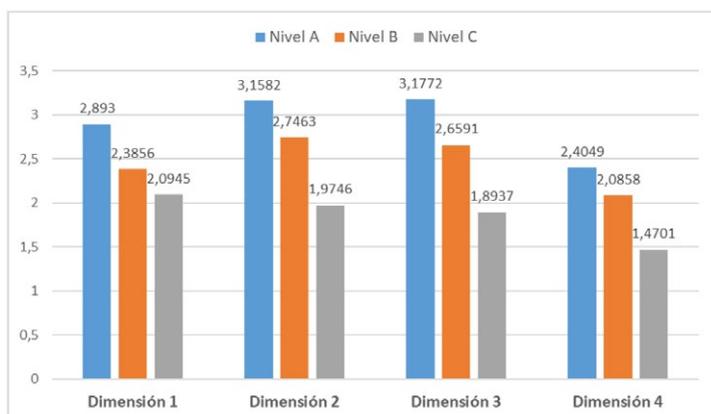


Figura 1. Nivel de Competencia por cada dimensión del Área

En segundo lugar, con respecto a la edad de los participantes, los resultados evidencian que los más competentes suelen ser los sujetos de menor edad. De igual modo, el profesorado que posee menos años de experiencia laboral se determina también como el más competente para la creación de contenidos digitales. Así, de forma general, se observa que hay una tendencia inversa entre las variables estudiadas (edad y años de experiencia) y el nivel competencial digital, siendo este más elevado cuanto más joven es el profesorado.

Diversos autores como como Román, Almansa y Cruz (2016) o Suárez, Almerich, Gargallo y Aliaga (2013) han evidenciado estos resultados en sus estudios, apuntando que el proceso de alfabetización digital ha sido vivido por las nuevas generaciones como un proceso natural al haber nacido en la Era Digital.

## Referencias bibliográficas

- Amar, V. M. (2008). *Tecnologías de la Información y la Comunicación, Sociedad y Educación*. Madrid: Editorial Tébar.
- Comisión Europea. (2018). *Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29>
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. doi: 10.2788/52966
- INTEF. (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Recuperado de [https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017\\_1020\\_Marco-Com%C3%BAAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf](https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf)
- Lombardi, G., y Abrile de Vollmer, M. (2009). La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. Reflexiones a partir de la experiencia argentina. En C. Vélaz de Medrano y D. E. Vaillant, *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 59-66). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Román, S., Almansa, A., y Cruz, M. R. (2016). Adultos y mayores frente a las TIC. La competencia mediática de los inmigrantes digitales. *Comunicar*, 24(49), 101-109. doi: 10.3916/C49-2016-10
- Suárez, J. M., Almerich, G., Gargallo, B., y Aliaga, F. M. (2013) Las Competencias del Profesorado en TIC: Estructura Básica. *Educación XX1*, 16(1), 39-62. doi: 10.5944/educXX1.16.1.716



# Promoción del pensamiento ético y el compromiso cívico en la formación inicial de educadores. Un estudio de caso en la Universidad Complutense de Madrid

REDONDO-CORCOBADO, PALOMA

MARTÍN-ONDARZA SANTOS, MARÍA DEL PRADO

*Universidad Complutense de Madrid (España)*

## Contextualización

La experiencia educativa que se presenta en esta comunicación se desarrolla en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid durante el curso 2019/2020, adaptada en formato de seminario práctico incluido en las asignaturas de Pedagogía Social y Teoría de la Educación del primer cuatrimestre.

Así, participaron un total de 76 alumnos provenientes del cuarto curso del Grado en Pedagogía (cursando Pedagogía Social) y del primer curso del Grado Bilingüe en Maestro en Educación Primaria (cursando Teoría de la Educación), con un gran resultado en cuanto a su interés, asistencia y motivación.

Además, esta propuesta fue llevada a cabo con la colaboración de los alumnos del I.E.S. Menéndez Pelayo (Getafe, Madrid) y de los estudiantes del Grado en Educación Social de esta misma facultad, con cuya participación se llevó a cabo una sesión diseñada y conducida por los futuros pedagogos y maestros.

## Descripción de la experiencia

Desde una perspectiva de la educación integral y humanista, se desarrolla una propuesta educativa con el objetivo de trabajar con futuros educadores en torno a los conceptos de democracia, justicia social, pensamiento ético y compromiso cívico.

Partiendo de la idea fundamental de que la escuela es una institución en democracia y para la democracia (Levinson, 2015; Levinson & Fay, 2016), el fin último de esta propuesta es generar una cultura de la conversación en toda la comunidad educativa sobre los valores, principios y normas cívicas que se deberían promover colectivamente desde las prácticas y políticas educativas.

Para conseguir este objetivo, se propone la creación de espacios de debate entre los distintos agentes educativos que permitan abordar conjuntamente aquellos dilemas éticos que surgen en la cotidianidad de los contextos educativos. Estos dilemas implican tomar decisiones que entrañan dificultad y diversidad de valores, en ocasiones enfrentados. Abordarlos desde la puesta en común y el análisis de las diferentes perspectivas, contribuye a promover soluciones más justas. Hacer posible este tipo de conversación abierta y respetuosa requiere de la adquisición de habilidades comunicativas, que siguiendo a Levison pueden adquirirse a través del estudio de “Casos Normativos”.

Por todo ello, esta propuesta docente responde a la necesidad de incluir en la formación de futuros profesionales de la educación la adquisición de herramientas para abordar los dilemas éticos que surgen en la cotidianidad de su desempeño profesional. Dicha necesidad se impone especialmente cuando la omisión de atención a cuestiones dilemáticas genera situaciones de injusticia social, que perjudican especialmente a aquellas personas en situación de vulnerabilidad.

Por todo ello, se realiza una programación docente de las asignaturas de Teoría de la Educación y Pedagogía Social, en la que los estudiantes realizan, en primer lugar, una aproximación conceptual a los fundamentos teórico-filosóficos de esta propuesta. A continuación, trabajan a partir de casos normativos que presentan supuestos de dilemas éticos en contextos educativos, desarrollando así la práctica reflexiva y el inicio de una conversación colectiva sobre dilemas que conllevan cuestiones éticas y todas sus implicaciones. Para concluir, los propios estudiantes crean un caso de estudio y diseñan una sesión de aula que implementan con educadores sociales en formación y alumnos de Educación Secundaria.

## Conclusiones

Se concluye la necesidad de impulsar una educación que promueva la democracia, la justicia social, el pensamiento crítico y el compromiso cívico. Para ello, se presenta una propuesta educativa con futuros educadores para su adquisición de herramientas en el abordaje de dilemas éticos propios de sus contextos laborales a través del trabajo con “Casos normativos”.

Esta experiencia no solo dota a los futuros educadores de dichas herramientas, sino también de la propia metodología con la que adquirirlas, por lo que podrán replicarla en sus futuros contextos profesionales, colaborando en la construcción de una cultura de conversación que promueva la justicia social en los contextos educativos.

Además, les permite desarrollar su razonamiento ético y establecer un contacto directo con la realidad educativa, lo cual ha creado gran satisfacción en todas las personas implicadas. Como principal dificultad destaca la complejidad de evaluar aprendizajes actitudinales, cívicos y éticos.

## Referencias bibliográficas

- Levinson, M. (2015). Moral injury and the ethics of educational injustice. *Harvard Educational Review*, 85(2), 203-228.
- Levinson, M., & Fay, J. (2016). *Dilemmas of educational ethics: Cases and commentaries*. Cambridge, Mass.: Harvard Education Press.



## **Las competencias STEM/STEAM en Educación Primaria: aplicabilidad práctica en alumnado de altas capacidades intelectuales**

**GARCÍA PERALES, RAMÓN**

**LÓPEZ PARRA, EMILIO**

**MARTÍN GARCÍA, MARÍA INÉS**

*Universidad de Castilla-La Mancha (España)*

### **Contextualización**

La integración de actuaciones dentro del ámbito STEM (Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, por sus siglas en inglés) y STEAM (similar a STEM más la inclusión de las Artes) es una realidad en los centros educativos. Su integración en los currículos permite impregnar el hecho educativo de una cultura innovadora basada en el desarrollo de habilidades y competencias científico-técnicas, independientemente de la toma de decisiones de tipo vocacional posteriores por parte de los estudiantes. Ello se hace destacado en el caso de aquellos escolares con altas capacidades intelectuales, alumnado que precisa de una atención individualizada integrada en una educación inclusiva de calidad.

Uno de los aspectos centrales de esta experiencia es la toma de conciencia, desde la propia práctica educativa, sobre la brecha de género en la elección de carreras universitarias dentro del ámbito STEM. En palabras de la UNESCO (2019, p.72), “la desventaja de las niñas no se basa en la capacidad cognitiva, sino en los procesos de socialización y de aprendizaje dentro de los cuales se las cría y que dan forma a su identidad, creencias, conductas y elecciones de vida”. Además, se toma en consideración de que la motivación y las inquietudes y elecciones personales pueden tener una incidencia más determinante que las aptitudes intelectuales (Romero & Hernández, 2019).

### **Descripción de la experiencia**

A lo largo de esta comunicación, se describe cómo se está desarrollando la integración de estas competencias en un centro de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Albacete, más concretamente en un programa de enriquecimiento horizontal para alumnado con altas capacidades intelectuales. Este centro educativo tiene escolarizados en sus aulas a 610 escolares, 9 de ellos con altas capacidades intelectuales, repartidos entre 8 aulas de Educación Infantil y 18 de Educación Primaria.

Este programa de enriquecimiento busca favorecer las potencialidades para el aprendizaje que estos escolares poseen, buscando la individualización de los procesos instructivos y el conocimiento de sus necesidades e intereses. Se trata de una experiencia inclusiva de igualdad efectiva en educación. Los escolares participantes muestran estrategias de procesamiento de la información de orden superior.

Los objetivos del programa incluyen ámbitos de actuación tales como: hábitos de trabajo individual y de equipo, actitudes de confianza en sí mismos, curiosidad e interés hacia aprendizajes nuevos, creatividad y pensamiento divergente en el alumnado, iniciativa y autonomía personal, interacciones positivas e intercambio de experiencias, aprender a aprender, utilización con fines didácticos de las TIC, entre otros. La metodología de este programa se basa en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el rol activo del escolar y el aumento de su motivación académica se conforman como finalidades fundamentales.

Su temporalización es en horario lectivo y fuera del aula con profesorado formado específicamente, aunque las actividades trabajadas se generalizan al aula de cada escolar con altas capacidades. La propuesta de actividades es tanto de tipo individual como colectivo para el logro de metas comunes, tomando las TIC como herramienta e instrumento fundamental de aprendizaje.

## Conclusiones

La utilización e integración en los contextos educativos de las TIC permite el aumento de la atención, el interés y la motivación a través del análisis, la producción y el intercambio de información. El trabajo de las habilidades y competencias STEM/STEAM y su inclusión en los centros educativos supone un elemento enriquecedor por sí mismo. En este sentido, toda la población escolar podrá aprovecharse de su integración, más si cabe en aquellos estudiantes con potencialidades superiores. Su atención educativa deberá de constituir un reto y un desafío para la escuela del siglo XXI, necesidad evidente en los contextos escolares. El docente tendrá un especial protagonismo en el establecimiento del camino a seguir.

## Referencias bibliográficas

- Cebrián-Martínez, A., Palomares-Ruiz, A., & García-Perales, R. (2018). Descripción de una experiencia de aplicación del modelo TPACK y su influencia en el rendimiento académico. En F. X. Carrera-Farran, F. Martínez-Sánchez, J. L. Coiduras-Rodríguez, E. Bresco-Baigés, & E. Vaquero-Tió (Eds.), *EDUcación con TECnología. Un compromiso social. Aproximaciones desde la investigación y la innovación* (pp. 55-61). Lleida: Universitat de Lleida.
- García-Perales, R. (2018). La respuesta educativa con el alumnado de altas capacidades intelectuales: funcionalidad y eficacia de un programa de enriquecimiento curricular. *Sobredotação*, 15(2), 131-152.
- García-Perales, R., & Almeida, L. S. (2019). Programa de enriquecimiento para alumnado con alta capacidad: Efectos positivos para el currículum. *Comunicar*, 60, 39-48.
- García-Perales, R., Palomares-Ruiz, A., & Cebrián-Martínez, A. (2019). El Enriquecimiento en alumnado con altas capacidades intelectuales: Las TIC y su potencial para el aprendizaje. En F. Javier & C. Martínez-Garrido, *Actas XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa. Volumen V, Experiencias innovadoras y desarrollo socio-educativo* (pp. 513-519). Madrid: Asociación AIDIPE.
- Romero, E., & Hernández, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI*, 22(1), 263-293.
- UNESCO. (2019). *Descifrar el código: La educación de las niñas en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM)*. Francia: UNESCO.



## **“La Comarca”, una experiencia transversal de aprendizaje basado en proyectos en la Universitat Politècnica de València**

**GIELEN, ERIC**  
**PALENCIA-JIMÉNEZ, JOSÉ-SERGIO**  
**ROLDAN-GARROTE, DAVID**

*Universitat Politècnica de València (España)*

### **Contextualización**

El presente trabajo es fruto de un Proyecto de Innovación y Mejora Educativa (PIME), financiado por el Vicerrectorado de Estudios, Calidad y Acreditación de la Universitat Politècnica de València (UPV), y por la Escuela Superior de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos. El proyecto se ha desarrollado en la Universitat Politècnica de València impulsado por el Departamento de Urbanismo. El objetivo del PIME era crear un juego de mesa como recurso lúdico-educativo para mejorar el proceso de aprendizaje en las asignaturas de Ordenación del Territorio, en definitiva elaborar, experimentar y validar un nuevo recurso didáctico, aplicado y creativo.

Aprovechando los recursos y las posibilidades de sinergia que puede existir en un campus universitario politécnico como el de la UPV, se integró la Facultad de Bellas Artes en el desarrollo metodológico del PIME, a través de un proyecto transversal realizado en el primer curso de Grado en Diseño y Tecnologías Creativas (GDTC). Se buscó la colaboración de la Facultad de Bellas Artes (BBAA), ante la necesidad de buscar el diseño más apropiado para hacer atractivo el producto final.

Han participado en este proyecto los alumnos de las titulaciones de Grado de Ingeniería Civil (GIC), Grado en Ingeniería de Obras Públicas (GIOP), así como el Máster de Caminos, Canales y Puertos (MCCP) y Máster en Transporte, Territorio y Urbanismo (MTTU), donde el Departamento de Urbanismo tiene docencia relacionado con el área de conocimiento de Urbanismo y Ordenación del Territorio, así como alumnos del primer curso de Grado en Diseño y Tecnologías Creativas (GDTC). El PIME se desarrolló de septiembre de 2017 a diciembre de 2019, aunque el proyecto transversal que en esta comunicación nos interesa más específicamente tan solo duró un cuatrimestre, desde febrero 2019 a junio de 2019.

### **Descripción de la experiencia**

Las materias del área de conocimiento Ordenación del Territorio y Urbanismo son complejas. Se trata de una disciplina con un enfoque transversal y global, lo que supone la incorporación necesaria de un pensamiento complejo de alto nivel y de abstracción, y dificulta el aprendizaje profundo en el alumnado. La problemática se acentúa aún más en los primeros cursos, especialmente en primero y segundo curso de grado, donde el alumnado no dispone del bagaje y

la madurez suficiente para abordar con éxito estas temáticas. Todo ello supone una dificultad añadida al aprendizaje del estudiante, así como una escasa motivación, que se pone de manifiesto en las asignaturas troncales de los primeros cursos y que repercute en un bajo índice de matriculación en las asignaturas optativas en los cursos siguientes.

El objetivo del PIME es precisamente intentar paliar estas dificultades a través del recurso lúdico-educativo. En una primera fase, los profesores del área de conocimiento Ordenación del Territorio y Urbanismo idearon el recurso, su lógica, sus elementos y sus instrucciones y produjeron un primer borrador del juego “La comarca”. Luego, para conseguir un diseño de juego estéticamente atractivo, se recurrió al alumnado de la Facultad de BBAA, introduciendo el juego como el producto a diseñar dentro del proyecto transversal implantado en el primer curso del Grado en Diseño y Tecnologías Creativas (GDTC). En esta fase, intervinieron el equipo de profesores de la Escuela de Caminos junto con los profesores de la Facultad de BBAA. Los primeros actuaron de cliente y los segundos guiaron a los alumnos en sus respectivas asignaturas (Fundamentos de volumen, Fundamentos de diseño, Fundamentos de la imagen digital) para que se convirtieran en diseñadores gráficos e interactuarán con el cliente. La interacción cliente-alumno de BBAA se produjo en múltiples ocasiones: primero, en la presentación del proyecto del juego; segundo, en la entrega de un pre-proyecto por parte del alumno de BBAA y la correspondiente devolución de comentarios de retroalimentación (*feedback*), realizados en reunión de coordinación/evaluación con profesores de BBAA y Caminos; y tercero, con la entrega del proyecto (con maquetas incluidas), y su defensa pública. Posteriormente, se reunieron dos comisiones: 4 juegos fueron elegidos por el equipo de profesores de Caminos, de los cuales luego, el equipo de profesores de BBAA, seleccionó la propuesta ganadora con la mejor estética. La propuesta de proyecto transversal tuvo una muy buena acogida entre los alumnos de BBAA. Se volcaron en el trabajo y presentaron 26 propuestas de diseño muy competitivas y con muy alta calidad.

## Conclusiones

Un campus universitario politécnico como el de la Universitat Politècnica de València ofrece un excelente contexto para la realización de proyectos transversales entre titulaciones y escuelas. Existe en la Universitat Politècnica de València una gran diversidad de titulaciones como competencias muy diferentes y complementarias que se pueden aprovechar para construir proyectos transversales entre titulaciones y escuelas. Prueba de ello es el juego de mesa que surge de este PIME, fruto de la colaboración entre dos Escuelas: la Escuela Superior de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos y la Facultad de Bellas Artes. El resultado de este tipo de colaboraciones es muy motivador tanto para el alumnado como para el profesor (Blanco, Goñi, Iturrioz, Usandizaga y Vadillo, 2015). Además, la incorporación de un proyecto transversal lo más cercano posible al ejercicio de la profesión simulando la relación cliente – diseñador en la titulación Grado en Diseño y Tecnologías Creativas (GDTC) resulta también muy provechoso para la mejora del aprendizaje (Gaxiola y Patrón, 2017).

## Referencias bibliográficas

- Gaxiola, J. A., & Patrón, D. I. (2017). Formación para el trabajo a través de competencias transversales. En *IV Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad*, Zaragoza.
- Blanco, J. M., Goñi, A., Iturrioz, J., Usandizaga, I., & Vadillo, J. A. (2015). Diseño de una propuesta de proyecto transversal para la especialidad de Ingeniería del Software del Grado en Ingeniería Informática. En J. M. Badía y D. López. *Simposio-taller sobre estrategias y herramientas para el aprendizaje y la evaluación*. Recuperado de <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/77482>



# Ecologías de Aprendizaje y competencias digitales informacionales en el profesorado de Educación Infantil

ESTÉVEZ, IRIS

SANTOS-CAAMAÑO, FRANCISCO

LÓPEZ-ÁLVAREZ, SANDRA

*Universidade da Coruña (España)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

En el marco del impacto de las TIC en la sociedad, y en el mundo educativo en particular, donde las herramientas tecnológicas se han integrado como parte esencial del entorno de aprendizaje (González-Sanmamed et al., 2018), resulta de especial interés conocer hasta qué punto los docentes son competentes para un empleo pedagógico adecuado de estas herramientas. La competencia digital está reconocida universalmente (UNESCO, 2008) como necesaria y fundamental para el perfil docente y como medio para la adquisición de otras competencias (Aristizábal & Cruz, 2018; INTEF, 2017). Precisamente, nuestro estudio indaga sobre esta temática, con los objetivos generales de conocer el nivel actual de competencia digital de los profesores y profesoras de Infantil respecto al área de información y alfabetización informacional en Galicia e identificar la influencia de la edad y la experiencia docente de estos docentes en su dominio competencial.

Para este fin, hemos establecido como objetivos específicos de nuestra investigación:

- Determinar el desarrollo de las competencias digitales de navegación, búsqueda y tratamiento de la información
- Analizar las competencias de evaluación y crítica del contenido digital
- Describir cómo los profesores/as de Educación Infantil llevan a cabo la gestión y el almacenamiento de contenido digital para usos posteriores

## Metodología

Para la consecución de estos objetivos hemos diseñado una investigación de corte cuantitativo, empleando como instrumento de recogida de información un cuestionario desarrollado *ad hoc*, en consonancia con los criterios que establece el Proyecto DIGCOMP para determinar la Competencia Digital Docente. El cuestionario fue sometido a juicio de expertos para su validación, mientras que para el establecimiento de su grado de fiabilidad se midió el coeficiente Alfa de Cronbach, que presentó un valor de .887.

El cuestionario se aplicó tanto en formato papel como en formato digital a docentes de Educación Infantil (n=41) en 15 centros de Galicia, en un momento puntual en el tiempo, por lo que se trata de un diseño transversal.

Para el análisis de los datos obtenidos se calcularon los estadísticos descriptivos de frecuencias de las variables estudiadas.

## Resultados y conclusiones

Con relación a los objetivos específicos, los datos obtenidos revelan que el rango de mayor edad de los docentes (55-65 años) presenta el más bajo nivel competencial digital, mientras que este se incrementa entre los 36-45 años. En cambio, al rango más bajo de experiencia le corresponde una media más alta de competencia, lo que corroboraría, a nuestro juicio, que los jóvenes están más involucrados en la realidad tecnológica en la que se han desarrollado (Area, 2015).

En cuanto al nivel general de competencia, se podría afirmar que nos encontramos con un grado escaso de desarrollo, en cuanto a la dimensión de navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales y en la dimensión de almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales. En cambio, en cuanto a la dimensión de evaluación de la información, el mayor porcentaje de la muestra se encuentra en el nivel medio, aunque hay que advertir que se considera habitualmente como insuficiente para la innovación docente (Pérez, 2017). Aún con las limitaciones de este trabajo a pequeña escala, los resultados parecen invitar a la reflexión sobre la conveniencia de diseñar planes de formación específicos y ajustados a las necesidades que presentan los docentes.

## Referencias bibliográficas

- Aristizábal, P., & Cruz, E. (2018). Desarrollo de la competencia digital en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. *Revista de Medios y Educación*, 52, 97-110.
- González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A., & Estévez Blanco, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la Era digital: desafíos para la educación superior. *Publicaciones*, 48(1), 25-45.
- INTEF. (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente-Septiembre 2017*. Recuperado de [https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017\\_1020\\_Marco-Com%C3%BAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf](https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf)
- Moreira, M. A. (2015). La escuela en la encrucijada de la sociedad digital. *Cuadernos de Pedagogía*, 462, 26-31.
- Pérez, A. (2017). *Alfabetización mediática, TIC y competencias digitales*. Barcelona: UOC.
- UNESCO. (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>.



# **Evolución de los programas de formación de los formadores para el empleo**

**VALCARCE FERNÁNDEZ, MARGARITA**

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

## **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

La formación de los formadores/as para el empleo en España responde a una historia de 35 años. A lo largo de este tiempo se han desarrollado diferentes acciones formativas como parte de programas específicos destinados a la preparación psicopedagógica y didáctica de estos docentes, habiendo sufrido en el tiempo diferentes transformaciones como consecuencia del desarrollo normativo que ha ido dando forma y contextualización a la pedagogía laboral en España y Europa.

Nos preguntamos acerca de dicha evolución normativa, de los avances y retrocesos en la concreción de los programas destinados a la formación de formadores/as, con la intención de responder a los siguientes objetivos:

1. ¿Qué se entiende por formación de formadores?
2. ¿Cuál es la línea del tiempo de esta formación en España?
3. ¿Cuál es el marco formal de dicha formación?
4. ¿Cuál ha sido la evolución de dicha formación?

## **Metodología**

Se ha realizado un análisis documental de fuentes primarias, secundarias y terciarias, a partir de palabras clave y frases cortas, utilizando diferentes buscadores especializados y accediendo a repositorios, bases de datos y bibliotecas. Por medio de operaciones de búsqueda, selección, análisis e interpretación de la información contenida en los documentos seleccionados, nos hemos propuesto sintetizar los avances y retrocesos en el desarrollo de la formación de los/as formadores/as para el empleo en España, siguiendo un orden cronológico de los cambios experimentados hasta la actualidad.

## **Conclusiones**

Se entiende por formación de formadores, la formación pedagógica destinada a la cualificación en competencias psicopedagógicas y didácticas de los/as docentes de la Formación Profesional para el empleo.

Esta formación se inicia en España en el año 1985, sin soporte normativo que le proporcione marco de desarrollo, en forma de cursos de corta duración (100 h) centralizados en Madrid. Desde entonces y en un escenario

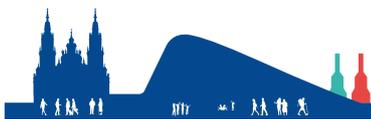
de transferencia de competencias a las comunidades autónomas, se ha ido regulando un programa que se transforma en Certificado de Profesionalidad en la actualidad, con ciertos paralelismos en sus contenidos, con el Máster Universitario en Profesorado de ESO y BAC, FP y Enseñanza de Lenguas, y con el Curso de Especialización en Formación Pedagógica y Didáctica del Profesorado Técnico de Formación Profesional.

El marco Formal viene determinado, después de sucesivas órdenes de convocatoria anual, por dos certificados de profesionalidad, estando vigente el SSCE0110-Docencia de la Formación Profesional para el Empleo.

Esta formación se imparte por centros de titularidad privada homologados por la Administración Laboral.

## Referencias bibliográficas

- Ferrández, A. (1997). *El perfil profesional de los formadores*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gallardo Garranzo, F. (2006). *Formación para formadores-as*. Jaén: Formación Alcalá.
- Ladrón de Guevara, M. A. (2019). *Programación didáctica de acciones formativas para el empleo*. Logroño: Editorial tutor de formación.
- Navío Gámez, A. (noviembre, 2002). Características de los contenidos en los programas de Formación de Formadores. Actas do III Congreso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Trabalho. Santiago de Compostela, 151-169.
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador*. Barcelona: Octaedro.
- Oriol, A. (1994). *Aprender a enseñar: una visión práctica de la formación de formadores*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Pozo, P. (2009). *Formación de formadores* (2.ª ed.). Madrid: Pirámide.
- Real Decreto 1697/2011, de 18 de noviembre, por el que se establecen cinco certificados de profesionalidad de la familia profesional Servicios socioculturales y a la comunidad que se incluyen en el Repertorio Nacional de certificados de profesionalidad. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 24 de diciembre de 2011, núm. 309, pp. 141437-141469.
- Real Decreto 625/2013, de 15 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad y los reales decretos por los que se establecen certificados de profesionalidad dictados en su aplicación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 18 de septiembre de 2013, núm. 224, pp. 71746-71752.
- Real Decreto Real Decreto 1646/1997, de 31 de octubre por el que se establece el certificado de profesionalidad de la ocupación Formador Ocupacional. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 14 de noviembre de 1997, núm. 273, pp. 33384-33399.
- Rial, A., & Valcarce; M. (noviembre, 2002). A formación pedagóxica dos/as profesionais-docentes da formación profesional ocupacional en Galicia. Actas do III Congreso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Trabalho. Santiago de Compostela, 137-151.
- Rubio Gil, A. (2010). *Formación de formadores después de Bolonia*. Madrid: Díaz de Santos.
- Ruiz, C. (2001). La evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <http://www.tesisexarxa.net>
- Tejada, J. (Coord.). (2007). *Formación de formadores*. Madrid: Thomson.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2005). *Las tareas del formador*. Málaga: Aljibe.



# Estadística y probabilidad en la educación primaria y en la educación secundaria obligatoria: análisis del currículo oficial, revisión bibliográfica y propuestas de aprendizaje digital en red implementadas con el paquete (libre) Learnr

MAURANDI LÓPEZ, ANTONIO  
CASTEJÓN MOCHÓN, JOSÉ FRANCISCO  
*Universidad de Murcia (España)*

## Investigación y objetivos: Descripción general

La tecnología puede ayudar a trabajar las ideas que existen detrás de cada concepto o procedimiento desde distintos ángulos y promover el descubrimiento de relaciones entre ellas, de forma que se permita al alumno captar mejor su verdadero significado. Una forma de hacerlo posible es realizar experimentos virtuales con rapidez y fiabilidad. Si además se emplean herramientas libres disponibles en Internet, entonces nos encontramos con que se podrá plantear una pedagogía abierta en la que los estudiantes podrían experimentar con los contenidos en cualquier lugar y momento y en distintas agrupaciones; ya no será necesario limitarse al entorno del aula ni al horario de clase ni a una organización rígida del grupo.

“R” es un lenguaje y un entorno de programación que permite el almacenamiento, manejo y tratamiento estadístico de los datos, y además es una herramienta libre (licencia GNU), multiplataforma y compatible con distintos formatos de datos. Esta herramienta se descarga desde la dirección: <https://www.r-project.org/>, donde podemos observar que R es un proyecto internacional basado en el concepto de “comunidad” de usuarios interesados en la colaboración, creación y disfrute compartido de materiales en la red.

Las características anteriores permiten múltiples aplicaciones del lenguaje R en la educación universitaria y preuniversitaria. Este lenguaje es una herramienta de gran potencia y es empleada habitualmente por investigadores y profesionales en sus trabajos. Esto aumenta el interés de que los alumnos puedan conocerlo en la escuela, cuando se producen sus primeros contactos con las matemáticas (en particular con la probabilidad y la estadística).

El presente trabajo persigue los siguientes objetivos:

1. Analizar los contenidos de Estadística y Probabilidad presentes en el currículo oficial de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria en España.
2. Realizar una revisión bibliográfica de trabajos previos relacionados con aplicaciones del lenguaje R en la enseñanza y de contenidos relacionados con la Estadística y la Probabilidad.
3. Proponer actividades didácticas que implementaremos en una página Web interactiva propia, desarrollada mediante el paquete Learnr (que es una herramienta perteneciente al lenguaje R).

## Metodología

Se realizará un análisis de los contenidos de Estadística y Probabilidad presentes en el currículo oficial de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria en España y, en concreto, en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Para ello se realizará una recopilación de la normativa vigente del Ministerio de Educación a nivel estatal y de la Consejería de Educación de la Región de Murcia a nivel autonómico.

En paralelo, se realizará una revisión bibliográfica en la que se recopilan trabajos de diversos autores relacionados con aplicaciones del lenguaje R en la enseñanza de contenidos relacionados con la Estadística y la Probabilidad. Se seleccionarán y se estudiarán en detalle aquellos que son de mayor interés para los niveles educativos elegidos, teniendo en cuenta el currículo oficial y el fundamento pedagógico que se plantea en cada trabajo.

En base a este análisis del currículo y a la revisión bibliográfica que se está realizando, se propondrán actividades que implementaremos en nuestra página Web interactiva utilizando el paquete Learnr (perteneciente al lenguaje R), herramienta de acceso libre y que ofrece las prestaciones técnicas para hacerlo posible.

## Resultados y conclusiones

Los contenidos de Estadística y Probabilidad del currículo oficial se encuentran recogidos en bloques incluidos en las normas correspondientes:

RD 126/2014 por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

RD 1105/2014 por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Se ha constatado el interés que autores y docentes de diversos perfiles comparten en lo referente a las distintas aplicaciones del lenguaje R en la enseñanza de la estadística y la probabilidad de la Enseñanza Primaria y Secundaria Obligatoria. Se incluye en la Tabla 1 un avance de la revisión bibliográfica que se está realizando para presentar en este congreso en el mes de junio.

**Tabla 1.** Documentos que están siendo recopilados en la revisión bibliográfica

Año	Fuente	Título	Autores	Institución/es	Contenido
2013	Revista: SUMA <sup>+</sup>	Introducción a la Estadística con R	José M. <sup>a</sup> Barriuso, Virgilio Gómez, M. <sup>a</sup> José Haro y Francisco Parreño	IES Bachiller Sabuco e IES Al-Basit (Albacete), UCLM	Actividades de simulación de experimentos aleatorios para estudiantes de bachillerato y para universitarios
2014	IX Jornadas de Educación Matemática de la Región de Murcia	Aprendiendo a aprender matemáticas con R desde el colegio	Antonio Maurandi López, Aurora González Vidal, José Antonio Palazón Ferrando	Universidad de Murcia	Ejercicios sencillos destinados a alumnado de educación primaria y secundaria
2015	Trabajo fin de Máster	La estadística de 1.º de Bachillerato a través de proyectos y el software R	Nuria Alemany Palomo (Tutor: Pablo Juan Verdoy)	Universitat Jaume I	Desarrollo completo de la unidad didáctica para el alumnado de 1.º de bachillerato
2016	XVI Congreso de Educación y Aprendizaje de las Matemáticas (Jerez)	Didáctica de la estadística con R	Alejandro Galindo Alba	Universidad de Sevilla	Actividades prácticas para alumnos de bachillerato
2017	Revista: Pensamiento Matemático	Didáctica con R Menos cuentas y más pensamiento crítico	Alejandro Galindo Alba	Universidad de Sevilla	Actividades prácticas para alumnos de bachillerato

2017	XIV Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (Granada)	Propuesta metodológica para didáctica de las matemáticas mediante R-Notebook	Elvira Ferre Jaén, Antonio Maurandi López, José Antonio Palazón Ferrando	Universidad de Murcia	Propuesta de uso de herramientas de R aplicables a la enseñanza de las matemáticas de bachillerato
2018	Trabajo fin de Máster	La enseñanza de la estadística con herramientas didácticas como "R"	Julián Rodríguez Vaca (Tutor: David Conde del Río)	Universidad de Valladolid	Análisis de los contenidos y estándares de ESO y de Bachillerato y su aplicación mediante ejemplos con R
2019	Trabajo fin de Máster	Elaboración de materiales de Estadística y Probabilidad para ESO y Bachillerato usando R, mediante eXeLearning y compartido de forma libre en Procomún	Javier Calhorra Tovar (Tutor: Pablo Juan Verdoy)	Universitat Jaume I	Materiales para todos los cursos de la ESO y el Bachillerato elaborados mediante eXeLearning (editor de recursos educativos interactivos gratuito y de código abierto)
2019	Trabajo fin de Máster	Herramientas para la redacción de textos científicos en el ámbito del profesorado y estudiantado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato	María Espinosa Arnau (Tutor: Pablo Gregori Huerta)	Universitat Jaume I	Guía para empleo por parte de profesores y alumnos de: el código LaTeX, el lenguaje de escritura Markdown y el lenguaje de programación R
2019	NÚMEROS, Revista de Didáctica de las Matemáticas	Actividades estadísticas para 4º de la ESO utilizando datos reales	Neus Muñoz Capitán, Pablo Vicente Monserrat, Gabriel Mateu García, Fco Javier Prado Bayarri	Universitat Jaume I	Actividades a realizar por el alumnado, incluyendo la toma de datos reales por su parte. Se emplea R Commander que es una interfaz gráfica de usuario.
2019	XIII Congreso Internacional de Educación e Innovación (Granada)	Aplicaciones del lenguaje R en la enseñanza de la estadística de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en España. Revisión bibliográfica y propuesta de actividades implementadas en una página Web interactiva mediante el paquete Learnr.	Antonio Maurandi López y José Francisco Castejón Mochón	Universidad de Murcia	Recopilación de trabajos previos de otros autores. Actividades Web interactivas para alumnado de ESO y Bachillerato.

Fuente: Elaboración propia

Finalmente se incluye una captura de pantalla de la página Web interactiva en su versión inicial (Figura 1), que ya hemos publicado en Internet y está operativa.

Las dos prácticas recogidas en esta versión inicial son:

1. Agrupar en intervalos.
2. Lanzamiento de datos.

Partiendo de esta versión inicial, en los próximos meses incluiremos nuevas actividades didácticas que se presentarán en este congreso. Serán seleccionadas en base al análisis del currículo oficial y a la revisión bibliográfica sobre los que se está trabajando.

Introducción a la Estadística con R

XIII Congreso Internacional de Educación e Innovación  
José Francisco Castejón Mochón  
Antonio Maurandi López  
Facultad de Educación  
Universidad de Murcia

Práctica 1: Agrupar en intervalos  
Práctica 2: Lanzamiento de datos  
Referencias

Introducción a la Estadística con R

Ver desde otro ángulo las ideas que existen detrás de cada concepto o procedimiento y manipularlas puede favorecer la comprensión de las mismas, promoviendo además el descubrimiento de relaciones entre ellas que permitan captar mejor su verdadero significado. La tecnología y determinados software hacen posible este hecho, al permitir la simulación de experimentos aleatorios con toda rapidez y facilidad. Si, además, ese software es gratuito los estudiantes podrán experimentar con él en cualquier lugar y momento y no será necesario limitarse al entorno del aula ni a la hora de clase. En este documento queremos presentar algunas de las actividades preparadas para trabajar con estudiantes de Bachillerato y universidad. Para su diseño nos hemos apoyado en el material citado en la bibliografía al final de este documento. El trabajo se ha realizado con el paquete estadístico R.

Se descarga gratuitamente desde:  
<http://cran.r-project.org>



Referencias

Nos hemos basado íntegramente para este ejemplo de sesión interactiva de estadística con R para estudiantes de bachiller en el trabajo *Introducción a la Estadística con R* de R Barriuso, J. M., Gómez, V., Haro Delicado, M. J., Parreño, F. publicado en la revista SUMA en Marzo de 2013. <https://revistasuma.es/revistas/72-marzo-2013/introduccion-a-la-estadistica-con.html>

R Core Team (2018). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>.

Barret Schloerke, JJ Ailshire and Barbara Borges (2018). learnr: Interactive Tutorials for R. R package version 0.9.2.1. <https://CRAN.R-project.org/package=learnr>

Previous Topic

Figura 1. Página Web interactiva publicada en <https://amaurandi.shinyapps.io/educar1> Fuente: Elaboración propia

## Referencias bibliográficas

- Alba, A. G. (2017). Didáctica con R. Menos cuentas y más pensamiento crítico. *Revista Pensamiento Matemático*, 7(1), 53-73.
- Alba, A. G. (2016). Didáctica de la estadística con R. *XVI Congreso de Educación y Aprendizaje de las Matemáticas*. Jerez: Sociedad Andaluza de Educación Matemática Thales.
- Aleman, N. (2015). *La estadística de 1.º de Bachillerato a través de proyectos y el software R* (Trabajo fin de Máster). Universitat Jaume I, Castellón, España.
- Barriuso, J. M., Gómez, V., Haro Delicado, & M. J., Parreño, F. (2013). Introducción a la Estadística con R. *Revista SUMA*, 72, 17-30.
- Calhorrá, J. (2019). *Elaboración de materiales de Estadística y Probabilidad para ESO y Bachillerato usando R, mediante eXeLearning y compartido de forma libre en Procomún*. Trabajo fin de Máster. Universitat Jaume I, Castellón, España.
- Capitán, N. M., Monserrat, P. V., García, G. M., & Bayarri, F. J. P. (2019). Actividades estadísticas para 4.º de la ESO utilizando datos reales. *Revista NÚMEROS*, 102, 139-159.
- Espinosa, M. (2019). *Herramientas para la redacción de textos científicos en el ámbito del profesorado y estudiantado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Trabajo fin de Máster. Universitat Jaume I, Castellón, España.
- Ferre, E., Maurandi, A., & Palazón, J. A. (2017). Propuesta metodológica para didáctica de las matemáticas mediante R-Notebook. *XIV Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior*. Asociación Española de Psicología Conductual y Universidad de Granada, Granada, España.
- Maurandi, A., & Castejón, J. F. (2019). Aplicaciones del lenguaje R en la enseñanza de la estadística de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en España. Revisión bibliográfica y propuesta de actividades implementadas en una página Web interactiva mediante el paquete Learnr. *XIII Congreso Internacional de Educación e Innovación*. Asociación para la Investigación y Promoción de la Educación en la Sociedad Digital, Granada, España.

- Maurandi, A., González, A., & Palazón, J. A. (2014). Aprendiendo a aprender matemáticas con R desde el colegio. *IX Jornadas de Educación Matemática de la Región de Murcia*. Centro de Profesores y Recursos, Región de Murcia, España.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España.
- Rodríguez Vaca, J. (2018). *La enseñanza de la estadística con herramientas didácticas como "R"*. Trabajo fin de Máster. Universidad de Valladolid, España.
- The R Foundation. (2020). *The R Project for Statistical Computing*. Viena, Austria: Vienna University of Economics and Business. Recuperado de <https://www.r-project.org/>



# **Análisis de las posibilidades de la evaluación digital en los proyectos STEM a través de una investigación evaluativa**

**FERNÁNDEZ DE LA IGLESIA, JOSEFA DEL CARMEN**

**FERNÁNDEZ MORANTE, CARMEN**

**LATORRE RUIZ, ENRIQUE**

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

## **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

La educación STEM constituye, actualmente uno de los ejes centrales de preocupación de las políticas educativas a nivel mundial dada su implicación a nivel económico (Freeman, Marginson & Tyler, 2019) así como una prioridad por el paulatino surgimiento de nuevas profesiones vinculadas a la tecnología que demandan un aumento de las vocaciones científico-técnicas (Aparicio, 2017)). No obstante, no existe consenso sobre el significado del concepto (Martín-Páez, Aguilera, Perales-Palacios, & Vílchez, 2019; Thomas & Watters, 2015). Presentamos el proyecto europeo en desarrollo ERASMUS+ K3 “ATS-STEM” en el que participan 8 países europeos (Austria, Bélgica, Chipre, Irlanda, Finlandia, Eslovenia, España y Suecia) y cuyo objetivo es comprobar cómo la evaluación apoyada en herramientas digitales puede contribuir a la mejora de las metodologías STEM que se desarrollan en educación secundaria. Para ello se conceptualiza en primer lugar el término STEM, las habilidades y competencias implicadas, así como las estrategias de evaluación en los proyectos STEM. El objetivo a medio plazo consiste en comprobar como la evaluación digital puede dar soporte a los procesos de enseñanza aprendizaje de habilidades y competencias STEM en las escuelas europeas.

## **Metodología**

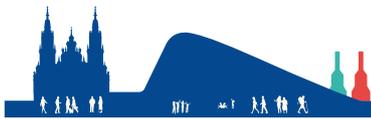
La propuesta que se presenta consiste en una investigación de tipo evaluativa que combina técnicas cualitativas y cuantitativas para recoger evidencias acerca de varios ciclos educativos fundamentados en las metodologías de enseñanza STEM integrada. Para la recogida de datos tanto cuantitativos como cualitativos provenientes de los agentes implicados (profesorado y alumnado) se desarrollarán las siguientes herramientas: 1) Entrevistas (en pequeño grupo tanto en el caso de equipos de profesores participantes como en el de alumnado participante), 2) Producciones del alumnado: entendiendo como tal cualquier elaboración o producto resultado del desarrollo de las experiencias STEM, 3) Hojas de observación para guiar y documentar las evidencias a nivel de interacción en el entorno virtual y, 4) las hojas de observaciones en el aula en cada uno de los cinco pasos de los proyectos STEM: definición del problema, conceptualización, investigación, conclusión y discusión.

## Resultados y conclusiones

Se presentan los instrumentos de evaluación, así como la valoración de expertos para su implementación en la puesta en práctica de experiencias STEM en las aulas durante la fase piloto. Además, se presenta el modelo de triangulación triple que se llevará a cabo respecto a los datos obtenidos (producciones del alumnado, datos de las interacciones producidas durante el proceso y datos procedentes de las entrevistas), métodos (a través de observaciones, entrevistas y notas de campo) y fuentes (estudiantes, profesores y observadores externos).

## Referencias bibliográficas

- Aparicio, A. (2017). Elegir una profesión. *Cultura crítica*, 1022, 45-48.
- Freeman, B., Marginson, S., & Tytler, R. (2019). An international view of stem education. En A. Sahin & M. J. Mohr-Schoroeder (Eds.), *STEM Education 2.0. Myths and Truths* (pp. 350-363). Brill Sense.
- Martín-Páez, T., Aguilera, D., Perales-Palacios, F. J., & Vílchez-González, J. M. (2019). What are we talking about when we talk about STEM education? A review of literature. *Science Education*, 103(4), 799-822.
- Thomas, B., & Watters, J. J. (2015). Perspectives on australian, indian and malaysian approaches to STEM education. *International Journal of Educational Development*, 45, 42-53.



## **Webinars 360: Una Experiencia Formativa Transnacional de la Red Universitaria de Tecnología Educativa**

**FERNÁNDEZ-OLASKOAGA, LOREA**

*Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (España)*

**ABELLA GARCÍA, VÍCTOR**

*Universidad de Burgos (España)*

**VILLAGRÁ SOBRINO, SARA**

*Universidad de Valladolid (España)*

### **Contextualización**

La Red Universitaria de Tecnología Educativa (RUTE) es una asociación académica sin ánimo de lucro, constituida por docentes e investigadores universitarios, interesada en promover las aplicaciones educativas de las Tecnologías de la Información y Comunicación. La RUTE lleva más de 25 años promoviendo el intercambio y diálogo entre sus miembros a través de diferentes iniciativas que se han ido desarrollando en los últimos años. Como espacio de diálogo e intercambio, el más significativo es la organización de las Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa (JUTE), en la que los grupos de investigación participantes han tomado la iniciativa de ir organizándolas año tras año en diferentes puntos del país.

Desde la RUTE y a través del espacio “Diálogos RUTE”, que se organizan anualmente dentro de las jornadas, se han venido proponiendo y desarrollando diferentes iniciativas ofrecidas tanto a los miembros de la red como a la comunidad académica en general. Su objetivo es posibilitar la participación y la difusión del conocimiento que se genera dentro de la RUTE desde el trabajo que elaboran los diferentes grupos de investigación y las distintas universidades.

A finales del año 2017 comenzamos a realizar una serie de webinars sobre temáticas relacionadas con la Tecnología Educativa, como posibilidad formativa y de difusión e interés entre los miembros de la RUTE en el que tuvimos la posibilidad de hablar sobre robótica, videojuegos, competencia digital, procesos de elaboración de tesis doctorales y transformación curricular dentro del ámbito mencionado.

Este pequeño ciclo de webinars, nos llevó a plantear una nueva iniciativa denominada “Webinars 360”. Un ciclo de webinars en el que, con carácter internacional y una periodicidad mensual, diferentes personas expertas en el área de tecnología educativa nos ofrecen la posibilidad de conocer cómo se desarrolla la formación inicial y permanente del profesorado en tecnología educativa.

### **Descripción de la experiencia**

En esta comunicación se presenta la experiencia “Webinars 360 series,” una iniciativa de formación online, promovida y desarrollada por la Red Universitaria de Tecnología Educativa (RUTE).

Desde marzo de 2019 se ha venido desarrollando un calendario con *webinars* liderados por personas, expertas en el ámbito de la tecnología educativa, provenientes de ocho países: EEUU (marzo 2019); Australia (mayo 2019); Francia (junio 2019); Alemania (julio 2019); República Checa (octubre 2019); Portugal (noviembre 2019); Chile (diciembre 2019) y Rusia (enero 2020). El objetivo de esta serie de webinars ha sido analizar tanto la formación inicial como la formación permanente del profesorado en Tecnología Educativa a lo largo y ancho del planeta.

La participación de los miembros de la RUTE en estos webinars es importante, ya que, a través de su experiencia académica e investigadora, gracias al desarrollo de estancias y/o trabajos en colaboración con otras universidades, instituciones o redes se han podido realizar los contactos con personas interesadas en participar en esta iniciativa.

Estos webinars se desarrollaron a través de la plataforma Adobe Connect de la Universidad de Extremadura y tienen una duración aproximada de una hora. Se realizan en horario de tarde para que las personas y los distintos miembros de la red que trabajan o están fuera de España puedan asistir. Considerando el carácter internacional de esta iniciativa el idioma vehicular suele ser el inglés, aunque en ocasiones se han desarrollado en castellano porque los ponentes conocían el idioma o por ser la lengua oficial del país de procedencia del mismo. La dinámica de los webinar ha sido la siguiente: en primer

lugar se da la bienvenida a todas las personas que asisten y se hace una breve presentación del ponente. A continuación, durante unos 45 minutos, se desarrolla el webinar con las ideas que el ponente quiera compartir. Tras la exposición por parte del ponente se abre un turno de preguntas y comentarios de los y las asistentes, con el objetivo de generar un diálogo con el ponente que dura aproximadamente 15 minutos. Para finalizar la sesión, se agradece la presencia de todas las personas y se da por terminado el webinar.

Tal y como se ha comentado en el apartado de contextualización, al ser una iniciativa pensada para la formación de los miembros de la RUTE, los webinar se graban y se dejan a disposición de los socios en el área privada de la web de la asociación.

## Conclusiones

En estos momentos estamos realizando un análisis transversal del contenido de esta iniciativa global con el objetivo de establecer semejanzas y diferencias entre los contextos analizados, de manera que den cuenta cómo se está entendiendo la competencia digital y la formación del profesorado en escenarios tan diversos. Se ha obtenido una visión general de los 8 países participantes en los siguientes tres apartados: a) las características definitorias de la formación inicial permanente en tecnología educativa del profesorado en los ocho países participantes; b) las características comunes y diferenciadoras que definen la formación en tecnología educativa en los países participantes; y c) los desafíos y retos que la formación en tecnología educativa está experimentando desde una perspectiva transnacional.

También nos gustaría señalar, que para este año 2020 tenemos cerradas más intervenciones de otros países y que la iniciativa propuesta sigue añadiendo más visiones de las realidades internacionales en esta cuestión.

## Referencias bibliográficas

- Bitkom (2016). *Digital Schule. vernetztes Lernen* [Escuela Digital y Aprendizaje en red en Alemania]. Recuperado de <https://www.bitkom.org/Bitkom/Publikationen/Digitale-Schule-und-vernetztes-Lernen.html>
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Duckworth, D. (2019). *Preparing for Life in a Digital World. IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*. Amsterdam: IEA.
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Duckworth, D. (2019). *IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 Assessment Framework*. Amsterdam: IEA.
- Nervi, H., Silva, J., Garrido, J., Gros, B., Schalk, A., & Oteiza, F. (2008). *Estandares TIC para la formación inicial docente. Una propuesta en el contexto chileno*. Santiago: LOM.



## **Las TIC en la etapa de educación infantil: análisis crítico de su uso en diferentes situaciones educativas**

**ALONSO-SAINZ, ENRIQUE**

*Universidad Autónoma de Madrid (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Difícilmente podemos imaginarnos un mundo sin las llamadas Tecnologías De la Información y la Comunicación (TIC) o Nuevas Tecnologías. ¿Quién no tiene en su poder un Smartphone, una Tablet o un ordenador? ¿Cuántas personas en nuestro país pueden afirmar que las Nuevas Tecnologías son un elemento secundario en su vida y no un bien casi de primera necesidad?

La escuela también se ha visto introducida en esta nueva sociedad de la información, creando nuevos espacios de enseñanza y nuevas posibilidades metodológicas. Ya los propios gobiernos e instituciones supranacionales incorporan en sus marcos de estrategia políticas educativas que fomenten el desarrollo de la competencia digital, la tecnologización de las aulas o la alfabetización digital. Esto ha incitado a la creación de multitud de aplicaciones, recursos y elementos para la educación de los niños y que, muchos de ellos, se ven introducidos tanto en las aulas como en el tiempo de ocio de los más pequeños.

Lo que pretende el presente trabajo es abordar los peligros y las virtudes que encierran los diferentes usos que se dan a estas Nuevas Tecnologías en la vida de los niños en la etapa de Educación Infantil (3-6 años). Sabemos que las TIC pueden ser una enriquecedora herramienta para la enseñanza, pues son adaptativas, accesibles, estimulantes, versátiles y con un gran potencial colaborativo (Burbules y Callister, 2001; Fuentes, Esteban y Caro, 2015; Prensky, 2011), pero también tienen otros riesgos que merece la pena sopesar como la sobreestimulación, sus efectos sobre la paciencia, la atención o su carácter adictivo (Christakis, 2011; Spitzer, 2012; Swing et al., 2010). Estos efectos se ven agravados cuando la exposición de los niños de 3 a 6 años a las pantallas supera con creces lo recomendable (Instituto Tecnológico de producto Infantil y Ocio, 2019).

Si centramos la mirada en el valor educativo de estas tecnologías, podemos identificar diferentes usos que se le dan dentro de las diferentes áreas de conocimiento en Educación Infantil (lecto-escritura, matemáticas, artes o ciencias). Tras un análisis de las diferentes herramientas TIC para cada una de estas áreas cabe preguntarse ¿Los beneficios que arrojan el uso de estas aplicaciones son mayores que sus costes?

Los objetivos que este trabajo pretende alcanzar son:

- Determinar los riesgos y beneficios que arrojan las diferentes prácticas educativas con TIC en las diferentes áreas de aprendizaje desde una perspectiva teórica.
- Proponer posibles buenas prácticas para el correcto uso de las pantallas.

## Metodología

Para llevar a cabo este trabajo, se ha optado la utilización de una metodología de investigación de corte teórico basándose, en primer lugar, en datos fiables que aporten información acerca de los efectos tanto positivos como negativos que tiene la exposición y uso de las TIC en la edad preescolar. En segundo lugar, analizar diferentes ejemplos de usos, aplicaciones y herramientas digitales que son utilizadas asiduamente con los niños a estas edades y que tienen un enfoque educativo para cada una de las principales áreas de enseñanza y didáctica en Infantil. Junto a este análisis, se valorará el potencial educativo de cada uno de estos ejemplos, sopesando los beneficios y los costes que estos pueden tener a nivel social, pedagógico y psicológico.

## Conclusiones

Las TIC pueden ser un elemento muy útil y enriquecedor, pero si su uso no es el adecuado sin ser conscientes de sus riesgos, puede convertirse un Caballo de Troya que dificulte el proceso formativo, educativo y evolutivo del niño. No se debe ni ensalzar ni criminalizar las Nuevas Tecnologías, solamente conocer los riesgos y sopesar si su uso es lo más apropiado para alcanzar los objetivos deseados.

No en todas las áreas de aprendizaje ni situaciones educativas se hace un mismo uso. Algunas áreas como la educación motriz o las ciencias han sabido salvaguardar este influjo tecnológico y dirigir su uso a un mejoramiento de su actividad; pero, por otro lado, actividades como la lectura, escritura o las matemáticas se han visto sumidas en una explosión de aplicaciones y herramientas TIC no siempre apropiadas, pues la manipulación, el respeto de los ritmos de aprendizaje y la experimentación deben ser premisas educativas en esta edad.

Posiblemente, una mejor formación del profesorado, una buena in/formación a padres sobre los riesgos que engendran las tecnologías y una actitud más reflexiva sobre el acto educativo con TIC, puede ayudar a mejorar su uso y a sacar el máximo partido a un recurso con muchas posibilidades.

## Referencias bibliográficas

- Burbules, N. C. y Callister, T. A. (2001). *Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona: Granica.
- Christakis, D. A. (2011). The effects of fast-paced cartoons. *Pediatrics*, 128(4), 772-774. doi: 10.1542/peds.2011-2071
- Fuentes, J. L., Esteban, F., y Caro, C. (2015). *Vivir en internet: Retos y reflexiones para la educación*. Madrid: Síntesis.
- Instituto Tecnológico de producto Infantil y Ocio. (2019). *Guía AIJU 3.0*. Recuperado de <http://guiaaiju.com/guias/Guia-AIJU-2019-20.pdf>
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales: Una propuesta pedagógica para la sociedad del conocimiento*. Madrid: Ediciones SM.
- Spitzer, M. (2012). *Demencia Digital*. Barcelona: Ediciones B.
- Swing, E. L., Gentile, D. A., Anderson, C. A., y Walsh, D. A. (2010). Television and video game exposure and the development of attention problems. *Pediatrics*, 126(2), 214-221. doi: 10.1542/peds.2009-1508



# **Incursión de las TIC en educación y particularización de la laboral docente a partir de la COVID-19**

**MANSO, JESÚS**

*Universidad Autónoma de Madrid (España)*

## **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Ante el cierre de los centros educativos provocados por la COVID-19 se pusieron en marcha medidas para que la suspensión de las clases presenciales tuviese las menores consecuencias negativas posibles sobre el aprendizaje de los estudiantes (Bonal y González, 2020; Save the Children, 2020). Han sido acciones provenientes de las Administraciones educativas, de los centros y sus docentes, pero también de la sociedad civil, de las familias y de las empresas (Cifuentes-Faura, 2020; Díez-Gutiérrez y Gajardo-Espinoza, 2020). Con estas acciones se ha puesto de manifiesto los intereses de unos y otros por proteger el aprendizaje de los escolares. De todo ello, en el presente trabajo nos interesa especialmente la incursión de las empresas tecnológicas y su efecto sobre la labor de los docentes durante el periodo de cierre de las escuelas, las actuales modalidades híbridas y lo que está por venir.

Hace ya muchos años que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han ido incluyendo en los centros. Sin embargo, la situación actual ha acelerado de forma exponencial su presencia y uso por parte del docente. Esto provoca una brecha digital que no lo es solamente de acceso a las tecnologías digitales por parte de los estudiantes. También, en el caso de nuestro país, es una brecha de uso de las tecnologías (entre quienes saben y pueden usarlas para aprender y adquirir competencias) y una brecha de instituciones “mediadoras” entre las tecnologías y los estudiantes, es decir, las familias, los docentes y las escuelas como instituciones con capacidad de adaptar y personalizar la experiencia de educación a distancia para cada estudiante (Fernández-Enguita, 2020; Zubillaga y Gortazar, 2020). A la brecha en el uso de las TIC por parte de las familias y el alumnado, así como las diferencias de capital cultural que condicionan el apoyo que las familias pueden dar a sus hijos a la hora de aprender en casa, se une la brecha profesional e institucional entre aquellas escuelas y docentes con la capacidad y la iniciativa para hacer frente a esta crisis y aquellos sin la formación ni los recursos profesionales suficientes para garantizar la comunicación y la continuidad del aprendizaje con sus estudiantes, tanto en la fase de confinamiento como en modalidad híbrida entre la presencialidad y la virtualidad (Moreno y Gortazar, 2020; UNESCO, 2020).

Todo este proceso de “modernización” del sistema educativo lleva acarreadas una serie de consecuencias que pretenden ser analizadas en el presente trabajo a la luz de las opiniones de los propios docentes.

## **Metodología**

Para la realización de este trabajo se ha llevado a cabo un estudio de encuesta en el que han participado 3700 docente de toda España. La elaboración del cuestionario aplicado ha llevado asociado un proceso de validación de

contenido por parte de expertos y docentes colaboradores que ha permitido establecer hasta qué punto los ítems del cuestionario eran representativos de las conductas que a la vez se pretendían observar a partir del constructo teórico. El trabajo de campo comenzó con la apertura virtual del cuestionario en su formato definitivo digital ente los días 14 de abril hasta el 5 de mayo. Se ha realizado un muestreo utilizando un procedimiento no aleatorio e intencional. El acceso a la muestra se ha llevado a cabo mediante la técnica “bola de nieve” (snowball) que consiste en solicitar la participación a determinado número de personas accesibles que, a su vez, se lo hace llegar a otras y así sucesivamente hasta tener la muestra final (Ruiz, 2008). Con todo este trabajo de campo elaborado, se procedió a la realización de los análisis de los datos correspondientes contando con la estadística descriptiva básica de todos los ítems, así como con estadística inferencia (Análisis de varianzas T-student y ANOVA).

## Resultados y conclusiones

Tan solo un 20% de los docentes ya tenían alguna experiencia a distancia y un 11% de tipo híbrido. Hay un 36% de docentes de no trabaja con plataformas facilitadas por su Administración educativa o centro educativo. Lo que supone que se hace uso exclusivo de plataformas completamente privadas. Dato que se suma a la negativa valoración que los docentes hacen tanto de (i) Las directrices o normativas elaboradas por la Administración para clarificar la respuesta del propio centro y docentes; (ii) La respuesta de la Administración en materia de formación digital para el profesorado y (iii) Los materiales disponibles desde la Administración para la comunidad educativa en esta fase virtual.

Cuando se les ha preguntado en qué grado valora los aspectos del “Profesorado”, el peor valorado ha sido precisamente el relativo a “La formación del profesorado de mi centro en competencia digital para afrontar la enseñanza virtual”. Y cuando se les consultó a los docentes sobre las razones que han contribuido a que el alumnado haya tenido dificultades para seguir el aprendizaje virtual, destaca por su valor negativo la “Falta de coordinación desde el equipo docente del nivel”.

Por último, en relación con su “formación y competencia digital”, los docentes indican que no han recibido buena formación a través de medios oficiales de la Administración sino por procedimientos autodidactas y en general, consideran que tienen una buena competencia digital para afrontar la formación a distancia.

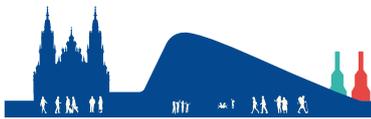
## Referencias bibliográficas

- Bonal, X., & González, S. (2020). *Desigualdades de Aprendizaje en Confinamiento. Resultados Destacados*. Recuperado de <https://blogs.uab.cat/aprenentatgeiconfinament>
- Cifuentes-Faura, J. (2020). Consecuencias en los Niños del Cierre de Escuelas por Covid-19: El Papel del Gobierno, Profesores y Padres. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3). Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs>
- Diez-Gutierrez, E., & Gajardo-Espinoza, K. (2020). Educar y Evaluar en Tiempos de Coronavirus: la Situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102-134. doi: 10.4471/remie.2020.5604
- Fernández-Enguita, M. (2020, 31 marzo). *Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible. Cuaderno de Campo*. Recuperado de <https://blog.enguita.info/>
- Moreno, J. M., & Gortazar, L. (2020). Escolarización en Confinamiento: Experimento natural y prueba de esfuerzo. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 168-181. doi: 10.30827/profesorado.v24i2.15540
- Ruiz, A. (2008) La muestra: algunos elementos para su confección. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 1, 75-88.
- Save the Children. (2020). *COVID-19: cerrar la brecha. Impacto educativo y propuestas de equidad para la desescalada*. Recuperado de <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2020-05/COVID19Cerrarlabrecha.pdf>
- UNESCO (2020). *COVID-19: 10 Recommendations to plan distance learning solutions*. Paris: UNESCO. Recuperado de <https://en.unesco.org/news/covid-19-10-recommendations-plan-distance-learning-solutions>

Zubillaga, A., & Gortazar, L (2020). *COVID-19 y Educación: problemas, respuestas y escenarios. Documento técnico de análisis de la situación educativa derivada de la emergencia sanitaria*. Madrid: Fundación Cotec para la Innovación. Recuperado de <https://online.flippingbook.com/view/967738/>

## **Financiación**

Trabajo con base en análisis secundario de los datos del Proyecto “#investigaEDUCOVID: Voces de docentes y de familias” (Asociación Atlántida) y realizado en el marco del proyecto #LobbyingTeachers. Fundamentos teóricos, estructuras políticas y prácticas sociales de las relaciones público-privadas en materia de profesorado en España (Referencia: PID2019-104566RA-I00/AEI/10.13039/501100011033) de la Convocatoria 2019 “Proyectos de I+D+i” del Programa Estatal de I+D+i del Ministerio de Ciencia e Innovación.



## **Identidades académicas neoliberales: evaluación y performatividad**

**CABALLERO RODRÍGUEZ, KATIA**  
**MULA FALCÓN, JAVIER**  
**SAURA CASANOVA, GEO**

*Universidad de Granada (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Esta comunicación se enmarca en el proyecto I+D+i: La influencia del neoliberalismo en las identidades académicas y en el nivel de satisfacción profesional (NEOACADEMIC), concedido por la AEI del Ministerio de Ciencia e Innovación en la convocatoria de 2019 (PID2019-105631GA-I00 / AEI / 10.13039/501100011033).

Los últimos veinte años son testigos del cambio paulatino, pero progresivo de la Educación Superior. El modelo de universidad que entiende el conocimiento como servicio por y para la sociedad (Axelrod, 2002; Díez, Guamán, Jorge y Ferrer, J, 2014) está mutando y adoptando nuevas formas de gestión más propias de los modelos de mercado característicos de los países anglosajones (Ball, 2012). La neoliberalización de las instituciones universitarias está consiguiendo transformar la identidad del profesorado universitario y el fin último de su actividad profesional (Archer, 2008).

En este sentido, el acceso y promoción en la universidad está fundamentalmente ligado a la producción científica. La calidad de los méritos exigidos dentro de los diferentes procedimientos de evaluación, se mide de acuerdo a criterios cuantitativos, avalados por el actual imperio de las métricas. La necesidad de rendir cuentas toma como argumento “la garantía de la calidad” para justificar lo que en realidad se impone como un mecanismo de control (Ball, 2012; Burrows, 2012; Saura y Bolívar, 2019). Asimismo, la presión por alcanzar un alto número de publicaciones y certificaciones en las diversas vertientes de la actividad profesional universitaria conduce a que el profesorado esté sometido a altos niveles de estrés y ansiedad (Archer, 2008; Gill, 2010).

El propósito de nuestra investigación es analizar cómo el profesorado universitario construye su identidad profesional en la universidad y en qué grado se identifica y se encuentra satisfecho con las actividades que desarrolla. En concreto, en este trabajo se analizará la influencia de los sistemas de evaluación en la actividad profesional del profesorado universitario y en su nivel de satisfacción profesional.

### **Metodología**

El desarrollo de nuestra investigación incluye un diseño mixto secuencial de metodologías cuantitativa y cualitativa como procesos paralelos para comprender la misma realidad social. La combinación de métodos mixtos es una

estrategia para obtener dos imágenes de la misma realidad sin buscar la convergencia o confirmación, pero sí una mejor comprensión de los sucesos (Creswell, 2017).

En esta comunicación se presentan algunos datos recopilados con el uso de la metodología cualitativa; en concreto, se ha llevado a cabo una investigación narrativa (Clandinin, 2013). Esta técnica, a través del empleo de la entrevista biográfico-narrativa, permite estudiar cómo los académicos construyen sus identidades y subjetividades. Los datos aquí presentados corresponden a seis profesores principiantes de universidades andaluzas; tres mujeres y tres hombres, pertenecientes a diferentes ramas científicas: Ciencias Sociales y Jurídicas (2), Ciencias (2), Humanidades (1) e Ingeniería y Arquitectura (1).

## Resultados y conclusiones

Del conjunto de entrevistas realizadas se extrae que los sistemas de evaluación promueven la performatividad constante del profesorado, especialmente en términos de producción científica (Ball, 2012).

La excesiva cuantificación y parcelación de los méritos exigidos en los procesos de evaluación convierten a los profesores universitarios en sujetos académicamente “hiperactivos” que necesitan involucrarse en todo tipo de actividades, pero sin llegar a profundizar en ninguna. Esto provoca que el desarrollo profesional del profesorado principiante no se ajuste a fases secuenciales que permitan una formación académica natural y escalonada. Un desarrollo profesional que se produce a marchas forzadas tiene un impacto negativo a nivel formativo, específicamente en el desarrollo de tareas como la docencia; actividad considerada de segundo orden por los procesos de evaluación (Caballero y Bolívar, 2015) y, por ende, de parte del sector del profesorado. Además, la presión laboral influye en las condiciones de trabajo, lo que ejerce un impacto en la salud y vida personal del profesorado universitario (Archer, 2008; Gill, 2010).

A este respecto resulta inminente la necesidad de resistir a estas formas de gestión que tienen como consecuencia la neoliberalización de las identidades académicas.

## Referencias bibliográficas

- Archer, L. (2008). The new neoliberal subjects? Young/er academics' constructions of professional identity. *Journal of Education Policy*, 23(3), 265-285.
- Axelrod, P. (2002). *Values in conflict: The university, the marketplace and the trials of liberal education*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Ball, S. J. (2012). Performativity, Commodification and Commitment: An I-Spy Guide to the Neoliberal University. *British Journal of Educational Studies*, 60(1), 17-28.
- Burrows, R. (2012). Living with h-index? Metric assemblages in the contemporary academy. *The Sociological Review*, 60(2), 355-372.
- Caballero, K., y Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57-77.
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in Narrative Inquiry*. London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2017). *Research design (2nd ed.)*. London: SAGE.
- Díez, E. J., Guamán, A., Jorge, A. & Ferrer, J. (2014). *Qué hacemos con la Universidad*. Madrid: Akal.
- Gill, R. (2010). Breaking the silence: The hidden injuries of neo-liberal academia. En R. Flood y R. Gill (Eds.), *Secrecy and silence in the research process* (pp. 228-244). London: Routledge.
- Saura, G., y Bolívar, A. (2019). Sujeto académico neoliberal: Cuantificado, digitalizado y bibliometrificado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 9-26.



## **Divulgación del conocimiento científico a través de las TICs: desarrollo del blog PSICOPOSTS**

**RODRÍGUEZ-DEARRIBA, MARÍA-LUISA**

**NIETO-CASADO, FRANCISCO J.**

**SÁNCHEZ-JIMÉNEZ, VIRGINIA**

*Universidad de Sevilla (España)*

### **Contextualización**

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) se han postulado como una herramienta clave del proceso formativo. Así, encontramos una gran cantidad de recursos TIC de información (como bases de datos y revistas online) y de colaboración (blogs) que permiten tanto acceder a datos e información sobre una temática como a compartir contenidos y reflexiones (Cacheiro-González, 2011). Además, un gran número de estudios empíricos parece indicar que el uso de las nuevas tecnologías en el contexto educativo tiene consecuencias positivas en los estudiantes, tales como el aumento de la participación y el compromiso, o el incremento en las calificaciones (Junco, Heiberger, & Loken, 2011).

Sin embargo, esta expansión de las TICs también ha favorecido la proliferación de conocimiento poco fiable (Tixi, Cuadrado, & Vargas, 2020). Específicamente, en el ámbito de la psicología, ha permitido dar voz a prácticas no validadas, pseudoterapias, y a información basada más en las propias creencias e intereses que en datos empíricos y contrastados con fundamento teórico (Valero-Aguayo, 2018).

En este contexto, desde la asignatura “Psicología del Desarrollo en la Adolescencia, Adulthood y Vejez”, impartida en la Universidad de Sevilla, se pretende que el estudiantado de tercero de grado adquiera los conocimientos y habilidades básicas que les permitan saber dónde localizar información basada en el conocimiento científico, además de discernir qué es psicología científica y qué es conocimiento cotidiano. De igual modo, también es necesario que ese conocimiento científico sea accesible para la población no especializada, siendo labor de los profesionales la adaptación de ese conocimiento para su divulgación.

Esta finalidad no se puede lograr con la mera exposición de contenidos teóricos, siendo necesaria, por tanto, la adquisición de competencias transversales que permitan al estudiantado desenvolverse en un plano profesional e investigador de forma competente (p. ej. “Comunicar información de manera clara y comprensible”).

### **Descripción de la experiencia**

#### *Objetivos*

Los objetivos fueron:

- 1) Ampliar los conocimientos sobre la psicología del desarrollo en la adolescencia, adultez y vejez.

- 2) Optimizar las competencias y las habilidades relacionadas con la búsqueda de información fiable y rigurosa.
- 3) Sintetizar y construir el conocimiento a partir de diferentes fuentes de información.
- 4) Aprender a compartir y divulgar el conocimiento a un público no especializado.
- 5) Resaltar el uso de las TICs como herramienta pedagógica.

#### Desarrollo

La asignatura estaba dividida en clases teóricas no presenciales (15 sesiones de 2 horas) y clases prácticas presenciales (15 sesiones de 1 hora). Esta actividad forma parte de las prácticas presenciales y de su evaluación, si bien la mayoría del trabajo es realizado fuera del aula.

La práctica se dividió en dos partes. La primera, centrada en la búsqueda y la síntesis de información. La segunda, orientada a la divulgación del conocimiento construido.

La primera parte comenzó con la selección de la temática de interés por parte de los grupos de trabajo creados previamente. Una vez elegida, cada grupo realizó búsquedas en bases de datos para encontrar artículos de calidad, seleccionando tantos artículos como componentes tuviera el grupo. A continuación, cada estudiante debía resumir la información encontrada en un artículo para facilitar la elaboración de la publicación final. Dicha publicación debía englobar los contenidos encontrados en los artículos y cumplir los siguientes requisitos para su publicación en un blog: (a) utilizar un lenguaje divulgativo, (b) tener un título atractivo e (c) incorporar las referencias de los artículos utilizados. Además, debían añadir cinco palabras clave o etiquetas. Se propuso de manera opcional el uso de imágenes o vídeos para hacer más atractiva y explicativa la publicación. En la dos siguientes semanas, el estudiantado realizó la actividad propuesta a la par que el docente creaba y personalizaba la plataforma (blog).

En la segunda parte de la práctica, los estudiantes enviaron las publicaciones en formato Word al docente, el o la cual llevaron a cabo la subida de dichas publicaciones en el blog. Una vez publicadas todas las entradas, cada grupo debía leer y comentar, al menos, dos publicaciones realizadas por los compañeros, con el objetivo de no solo de conocer otras temáticas vinculadas a la asignatura, sino también para ser crítico con la información leída.

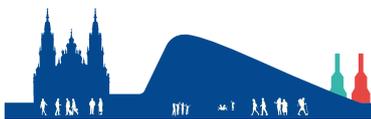
Al finalizar la práctica, se pidió a los estudiantes que respondieran una breve encuesta online para evaluar su eficacia.

## Conclusiones

Este tipo de prácticas favorece un aprendizaje significativo a la vez que autónomo en el estudiantado universitario al permitir trabajar sobre una temática elegida por ellos mismos de manera autónoma y supervisada. A través del aprendizaje colaborativo (García- Valcárcel et al., 2014), se fomenta no solo el trabajo en equipo, sino el poder realizar una tarea compleja alcanzando el máximo rendimiento posible. En este sentido, los estudiantes han conseguido realizar publicaciones divulgativas de calidad, ampliando sus conocimientos sobre aspectos concretos de la psicología del desarrollo en la adolescencia, adultez y vejez. También han contribuido a compartir estos conocimientos aprendidos con sus compañeros –en particular– y con la población –en general– al estar publicados en un blog de acceso público. Finalmente, se destaca el valor de las TICs como herramienta educativa utilizada durante todo el desarrollo de la actividad.

## Referencias bibliográficas

- Cacheiro-González, M. L. (2011). Recursos educativos TIC de información, colaboración y aprendizaje. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 39, 69-81.
- García-Valcárcel, A., Basilotta, V., & López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 21(42), 65-74.
- Junco, R., Heiberger, G., & Loken, E. (2011). The effect of Twitter on college student engagement and grades. *Journal of computer assisted learning*, 27(2), 119-132.
- Tixi, M. E., Cuadrado, C. E., & Vargas, E. F. (2020). El rol de las redes sociales como un medio de difusión de noticias falsas en salud. *La Ciencia al Servicio de la Salud*, 11(1), 91-99.
- Valero-Aguayo, L. (2018). Mentiras, maquillajes y mercantilización en la Psicología. *Apuntes de Psicología*, 36(1-2), 41-48.



## **Las prácticas curriculares obligatorias en la formación inicial de profesores de educación básica: la relación entre universidad e instituciones educativas**

**FLABOREA FAVARO, ROBERTA**

*Universidade de São Paulo (Brasil)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Las prácticas curriculares obligatorias en la formación inicial de profesores de educación básica es un tema relativamente estudiado en la literatura anglosajona. Entretanto, uno de los factores de éxito, desde la perspectiva de Flaborea-Favaro (2016), es la relación entablada entre universidad e instituciones educativas, principalmente frente a la normatividad vigente y el vínculo interinstitucional y de los sujetos, en especial el docente universitario que acompaña las prácticas y el tutor maestro de la institución educativa.

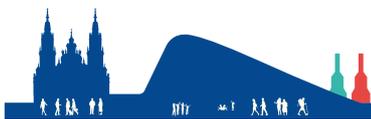
Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación tuvo como objetivo el profundizar en las experiencias y discusiones sobre formación práctica de los maestros, especialmente sobre la formación teórico-práctica de los futuros licenciados. Se pretendió analizar la formación teórico-práctica realizada en dos países, con dos estudios de casos puntuales: la licenciatura en pedagogía de la Facultad de Educación, de la Universidad de Sao Paulo, en Brasil, y el programa de psicología y pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, en Colombia. Los dos casos son programas ofertados por universidades públicas y de referencia en la formación de maestros para cada país.

Se objetivó desarrollar un análisis correlacional de estos dos estudios de caso en contextos formativos distintos para generar conclusiones y recomendaciones sobre la relación entre universidades, centros de prácticas profesionales y sus distintos sujetos, para las condiciones de éxito de las prácticas, lo que permitió entender las lógicas desde distintas situaciones contextuales, sociales, económicas de desarrollo profesional del maestro.

Desde la teoría, la estructura y organización del Prácticum pueden ser de una gran fragilidad global, como lo manifiesta Tejada-Fernández, Carvalho-Dias, y Ruiz-Bueno (2017). En su trabajo, los autores apuntan a que los datos relativos a la organización estructural “también el frágil trabajo colaborativo entre los tutores universitarios y la ausencia de criterios de formación y experiencia profesional en la atribución de la asignatura” (p. 108). Se puede observar que, en general, las relaciones interinstitucionales son poco colaborativas, lo que se evidencia un problema a ser estudiado.

Se parte del principio de que la relación entre la universidad y los centros de prácticas profesionales es uno de los principales puntos para el éxito, entendido como el elemento que apunta a la calidad de la formación teórico-práctica del maestro. Por lo tanto, la pregunta guía de esta investigación es:

¿Es posible establecer una correlación entre las acciones desarrolladas por la universidad y las instituciones educativas para promover relaciones interinstitucionales exitosas en la formación práctica de los futuros maestros?



## Metodología

En cuanto a la metodología aplicada a esta investigación, se pretendió realizar un estudio cualitativo, basado en el análisis de contenido realizado a dos experiencias formativas y su relación con interinstitucional en la formación teórico-práctica del futuro maestro. Guba y Lincoln (1989) afirman que la realidad es socialmente construida, por lo que en la investigación cualitativa no se pretende hacer generalizaciones, sino observar los fenómenos que ocurren en determinado contexto para entender qué significa lo que pasa en con los elementos educativos. Se intenta estudiar dimensiones variadas de un mismo fenómeno, dada su complejidad.

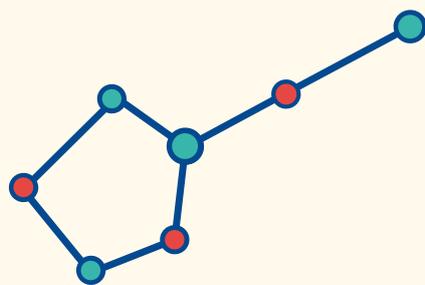
Se pretendió trabajar con la idea de *representaciones* de los sujetos frente al tema tratado, como lo refiere Lefebvre (1961, citado en Penin, 2011), entendido como el discurso y su práctica. Por lo tanto, fueron realizadas entrevistas semi-estructuradas a coordinadores de las prácticas de las instituciones universitarias y de los centros de prácticas de las dos licenciaturas en pedagogía y en lenguas analizadas, a estudiantes de las licenciaturas y a tutores en los colegios públicos de Sao Paulo y Bogotá. Como se puede observar, se considera que todos son partícipes de la formación de los futuros maestros y son corresponsables por su formación, tanto universidad como institución de prácticas. Vale resaltar que los programas escogidos tuvieron el criterio de ser equivalentes en la formación del profesor de educación básica (de 1.º a 5.º de primaria) en los dos países, así como su desarrollo profesional.

Los resultados de esta investigación apuntan a la poca relación entre universidad y centros de prácticas profesionales, falta de formación del profesor tutor, lo que implica la poca corresponsabilidad en la formación del futuro maestro. En los dos países se observa dificultad en lograr el entendimiento frente a la formación del maestro, los saberes a ser construidos.

Los proyectos elaborados y aplicados en los centros de prácticas profesionales, tanto en la USP como en la UPN son determinantes para el impacto en la institución educativa, así como el involucrar de los sujetos, principalmente los tutores del colegio, los docentes de la universidad y el futuro maestro. Con relación a la formación teórico-práctica, hay indicios de que los docentes de la universidad siguen realizando sus clases en base a la teoría, lo que puede implicar el desplazamiento de la práctica a un segundo plan de manera interna a la universidad. Entretanto, en las instituciones todavía es considerado el lugar del saber práctico, de igual manera, desplazando la teoría a un segundo plan. Como consecuencia, el futuro maestro poco logra construir conocimiento a través de la corresponsabilización de los sujetos, así como de la vinculación entre la teoría y la práctica.

## Referencias bibliográficas

- Flaborea-Favaro, R. (2016). *La formación inicial práctica del maestro de educación infantil: el caso de una universidad pública en Colombia*. (Tesis de doctorado). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Penin, S. (2011). *Cotidiano Escolar: a obra em construção: (o poder das práticas cotidianas na transformação da escola)* (2.ª Ed.). São Paulo: Cortez.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Tejada-Fernández, J., Carvalho-Dias, M. L., & Ruiz-Bueno, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 91-114. doi: 10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp
- Zeichner, K. (1992). Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. En A. Nóvoa (Org.), *Os Professores e a sua formação* (pp. 115-138). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Zeichner, K. (2010). New epistemologies in teacher education. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 123-149.



# Línea 4

## PÓSTERES





## **Ecologías de Aprendizaje y competencia docente en el área de seguridad digital**

**ESTÉVEZ, IRIS**

**GONZÁLEZ-SANMAMED, MERCEDES**

**BATISTA, NOELIA**

*Universidade da Coruña (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Los cambios derivados del fenómeno de la globalización han afectado a la configuración de una realidad plural, compleja, cambiante y altamente tecnológica. Así, los ciudadanos deben desarrollar ciertas habilidades que les permitan adaptarse satisfactoriamente, a nivel personal y profesional, a este versátil entorno. Esta metamorfosis adquiere, si cabe, un carácter más significativo en la escuela que, como toda institución social, no es ajena a los cambios que la incursión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación han generado. En este sentido, la competencia digital de los profesionales de la educación constituye un tópico de investigación esencial (Mishra & Koheler, 2006), ya que queda al amparo de la misma la calidad de los procesos de aprendizaje y formación del alumnado. Y, por consiguiente, de ello dependerá, que las futuras generaciones se incorporen a la vida adulta de manera óptima y se realicen como personas y profesionales competentes (Maina & García, 2016).

Para la estructuración y definición de la competencia digital docente, nos hemos valido del denominado Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017). Este documento le da significado al concepto y también ofrece una herramienta que posibilita la evaluación del nivel competencial digital, contando con unos parámetros y descriptores bien delimitados. Este marco está constituido por cinco áreas competenciales. Sin embargo, en la presente investigación nos centraremos específicamente en el área 4: Seguridad. Esta área se vincula con las habilidades de: protección personal, protección de datos, protección de la identidad digital, y las destrezas para hacer un uso seguro y sostenible de los recursos digitales.

A este efecto, se presenta la perspectiva ecológica como un marco de análisis eficaz para el estudio de procesos de aprendizaje de los individuos (Barron, 2006; Jackson, 2013) y, concretamente, del desarrollo del conocimiento digital de los docentes.

Así pues, el objetivo general de esta investigación es conocer el grado de adquisición de las competencias digitales relativas a la seguridad y a la protección de datos, por parte del profesorado de Educación Infantil. En la misma línea, las preguntas de investigación que se han definido para el desarrollo de este estudio son las siguientes: a) ¿Cuentan los docentes de Educación Infantil con un nivel competencial digital óptimo para la protección de sus dispositivos, de los contenidos digitales y de su propia seguridad?; b) ¿Influye la edad y los años de experiencia en el nivel competencial de los docentes en torno al Área de Seguridad?

## Metodología

Esta investigación se desarrolla bajo el paraguas de un diseño metodológico cuantitativo, de tipo descriptivo a través de encuesta. Se contó con la participación de 44 docentes de Educación Infantil en activo, 90.9% mujeres y un 9.1% hombres, con edades comprendidas entre los 23 y 64 años.

El estudio se llevó a cabo a partir de la aplicación de un cuestionario. Este instrumento fue diseñado específicamente para llevar a cabo este estudio tomando como base el Marco Común de Competencial Digital Docente. Así, se componía de una batería de 78 ítems, con una escala de respuesta tipo Likert de 1 a 4 (1 “totalmente en desacuerdo” y 4 “totalmente de acuerdo”).

En cuanto al análisis de datos, en primer término, se realizó un análisis exploratorio de los mismos para evaluar su calidad, observar la forma de distribución, determinar las medidas resumen y calcular las medidas de dispersión. Además, con el objetivo de dar respuesta a nuestras preguntas de investigación, se realizaron análisis descriptivos.

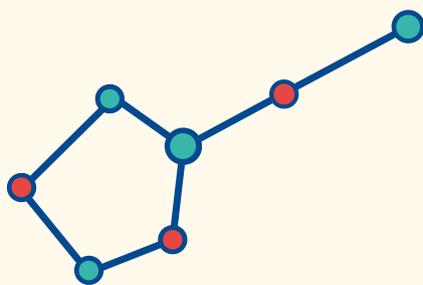
## Resultados y conclusiones

Los resultados evidencian, a nivel general, que el profesorado de Educación Infantil posee conocimientos básicos en cada una de las dimensiones que componen el Área de Seguridad, un menor porcentaje han adquirido un nivel medio, y un bajo porcentaje de profesores presentan un nivel avanzado relativo a las competencias en seguridad, y protección de datos e información. Este resultado coincide con lo enunciado por Cabrera (2016) que determina que el nivel formativo que presentan los docentes ante los medios TIC es todavía escaso.

En cuanto a la segunda pregunta de investigación planteada, los resultados muestran, a nivel general, una tendencia inversa entre el nivel competencial y, la edad y la veteranía de los docentes. Los profesores más jóvenes poseen más habilidades tecnológicas en el Área de Seguridad que el grupo de docentes ubicado en los últimos rangos de edad. Esto puede deberse, como mencionan Jiménez y Abanades (2016), a la brecha digital generacional presente, aún, en la realidad educativa actual.

## Referencias bibliográficas

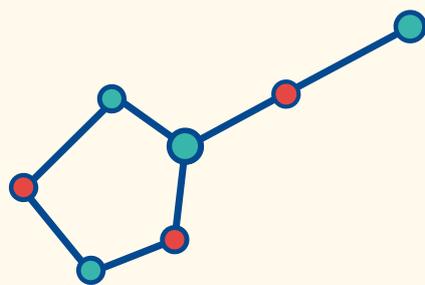
- Barron, B. (2006). Configurations of learning settings and networks: Implications of a learning ecology perspective. *Human Development*, 49(4), 229-231.
- Cabrera, R. (2016). Formación y capacitación docente en medios TIC. *Educación y Futuro Digital*, 12, 71-88.
- INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente 2017*. Madrid, España: MECD. Recuperado de [https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017\\_1020\\_Marco-Com%C3%BAAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf](https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf)
- Jackson, N. J. (2013). The concept of learning ecologies. *Lifewide learning, education and personal development e-book*. Recuperado de <https://cutt.ly/LrsB29C>
- Jiménez, M., & Abanades, M. (2016). La competencia digital en los docentes del siglo XXI: Hábitos de uso y autopercepción. *Revista Internacional de Tecnologías en la Educación*, 3(2), 102-110.
- Maina, M., & García, I. (2016). Articulating personal pedagogies through learning ecologies. En B. Gros, B. Kinsluk, & M. Maina (Eds.) *The future of ubiquitous learning: Learning designs for emerging pedagogies. lecture notes in educational technology* (pp. 73-94). Berlín, Heidelberg: Springer.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.



## Línea 5

# La educación en abierto: competencias, recursos y materiales





# Línea 5

**COMUNICACIONES**





# MimeTIC Communication: Image and word to promote environmental awareness and Open Government from the classrooms

PORTA, ANASTASIA

*Consejería de Educación del Gobierno de Canarias (España)*

## Contextualización

Los memes se utilizan en la prensa digital, en la TuitEsfera y se viralizan mediante las redes sociales y WhatsApp. Pero ¿se usan en el sistema educativo?; todavía no se han convertido en ese producto inspirador, existe escepticismo por los docentes como transmisores de información y del fomento del pensamiento crítico. Tanto la materia de Iniciativa a la Actividad Emprendedora y Empresarial (IVY) de 3.º y 4.º de ESO, tanto como Cultura Científica (CUF) de 4.º de ESO, son las propicias para realizar intervenciones didácticas mediante el humor como hilo conductor de la problemática ambiental y de la creación de empresas sostenibles.

La presente situación de aprendizaje se ha querido realizar en la materia de Iniciativa a la Actividad Empresarial (IVY) de 3.º de ESO en un Centro de Educación Secundaria de la isla de Gran Canaria en torno a la problemática empresarial y ambiental. Las empresas son el motor del desarrollo económico de una localidad, pero también suelen ser las grandes desconocidas por los estudiantes. Las redes sociales son las más usadas por el alumnado, pero no con un fin crítico-humorístico, y de conocimiento de controversias sociales a nivel laboral, de empresa y de gobierno.

En la problemática ambiental existen agentes como las empresas privadas y públicas, investigadores desde las universidades, políticos en los gobiernos que entran en juego de análisis de lo que se vislumbra como una de las etapas de incertidumbre ecológica que guían los memes bien para promover la reivindicación social, el pensamiento crítico, la auto-reflexión personal y la conciencia social. Por ello, los memes, son un recurso y producto estimulante en la era de la hiperconectividad que se está viviendo en la sociedad de la información y la comunicación, los discentes pueden adquirir el rol de intérpretes o el rol de creadores de memes.

## Descripción de la experiencia

Debates sociales que han salpicado a la isla de Gran Canaria y otros, que se pueden generar sobre construcciones o empresas, reflexionando sobre sus beneficios para el entorno y su impacto medioambiental han sido los detonantes para la elaboración de esta situación de aprendizaje. Por tanto, se crearon memes relacionados con la problemática local, ampliación del puerto de Agaete, restaurante y/o hotel en primera línea de playa, construcción de un parque acuático, carriles bici, MetroGuagua, un nuevo campo de Golf, etc. Se realizaron mediante Apps desde dispositivos móviles, memegen, mematic, meme creator, memedroid, imgflip, quickmeme, memedad, meme generator, meme

maker, creador de memes lite, etc. y se estudiaron las características de la imagen y la palabra. Además, se evidenció su dominio del conflicto social, la creatividad de la imagen y la palabra, la capacidad de análisis mediante las ideas principales o palabras clave y una apropiada síntesis.

Realizaron una búsqueda previa en los medios de comunicación y redes sociales sobre humor gráfico y memes que exponen la problemática medioambiental. Como ejemplos, se trabajaron memes textuales, verbo-textuales y visuales, entre ellos, los de Mafalda debido al 55 aniversario que se volvió Trending Topic en Twitter. Además, se buscaron memes más contextualizados a los cambios extremos que sufrirán las Islas Canarias y los más relacionados con los largometrajes Frozen I y II. Sus protagonistas femeninas se han convertido en banderas mediáticas del frío y de la nieve extrema.

Debido a que la Cumbre del Clima se celebró por primera vez este año en Madrid (España), los días 2 y 13 de diciembre de 2019, para establecer acuerdos y compromisos entre naciones, se buscaron imágenes de las numerosas manifestaciones juveniles por todo el mundo. Los hashtags climatestrike, fridaysforfuture, climateaction que Greta Thunberg, activista climática de 14 años, usa en su Twitter la han convertido en una adolescente femenina con voz pública y ha revalorizado la pancarta como medio de reivindicación, memes textuales llenos de humor y portados por manos críticas.

El grupo-clase se organizó por grupo de expertos y cada grupo después de crear los memes sobre la temática escogida, realizaron el montaje de un recurso audiovisual para dar a conocer y debatir la problemática a tratar a una comisión formada por miembros de grupos distintos.

## Conclusiones

El contenido del meme refleja las interacciones sociales en línea que son esencialmente sin sentido, aunque afectivamente importante para los usuarios (Katz & Shifman, 2017), esto conlleva, una incipiente línea de investigación en innovación educativa que refleje la importancia de la creación de memes visual-textuales con sentido medioambiental en los centros educativos de la Sociedad de la Información y la Comunicación.

Educación en valores conlleva educar en transparencia, y los problemas medioambientales tanto locales como globales están sujetos a intereses políticos y económicos sin importar su impacto ambiental. Por tanto, es necesario favorecer el Gobierno Abierto, es un cambio de valores, estos nuevos valores, son como el viento que mueven las velas del barco que nos guían y deben estar presentes en todas las acciones de los gobiernos y administraciones públicas (INTEF, 2018). Igualmente se tiene que transferir en los Institutos de Secundaria, la transparencia en las direcciones, consejo escolar, claustro, departamentos, familias, conformando una Comunidad Educativa Abierta.

## Referencias bibliográficas

- INTEF. (2018). *Guía didáctica. Gobierno Abierto. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Política Territorial y Fundación pública y Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/guia-didactica-gobierno-abierto-educacion-secundaria-obligatoria/educacion-secundaria-didactica-gobierno-abierto/22569>
- Katz, Y., & Shifman, L. (2017). Making sense? The structure and meanings of digital memetic nonsense. *Information, Communication & Society*, 20(6), 825-842.



## Adquisición de competencias clave en primaria a través de un programa didáctico-musical

CAMPOLLO URKIZA, ARANTZA  
CREMADES ANDREU, ROBERTO

*Universidad Complutense de Madrid (España)*

### Contextualización

En la sociedad actual el alumnado debe desarrollar una serie de competencias que pueda extrapolar a un mundo en constante cambio, como una parte importante de su aprendizaje a lo largo de la vida (Biggs, 2012). Estas competencias implican adquirir elementos que le sirvan como andamiaje en el logro de otros más complejos, siendo necesario abordarlas desde diferentes áreas de conocimiento para conseguir el pleno desarrollo integral del individuo. A este respecto, hay que apuntar hacia la relación existente entre la música y el resto de áreas curriculares como punto de partida de esta experiencia en la que educación musical es utilizada como puente de transferencia entre los contenidos y las competencias que tiene que asimilar el discente (Cremades-Andreu, 2019). Así, se muestra el diseño e implementación de un programa de intervención didáctico musical desde una perspectiva interdisciplinar con el fin de desarrollar y adquirir las siguientes competencias clave: (a) competencia en comunicación lingüística, (b) competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, y (c) la competencia digital.

Esta experiencia se centra en la puesta en marcha de un programa de intervención didáctica interdisciplinar con actividades musicales, en las que se han utilizado determinadas estrategias de enseñanza-aprendizaje, cuyo propósito ha sido el de desarrollar el grado de adquisición de las competencias clave en el alumnado de 6.º de primaria.

### Descripción de la experiencia

Para la elaboración de este programa de intervención musical se han tenido en cuenta diversos enfoques didácticos tales como el aprendizaje experiencial y significativo, a través de estrategias como las rutinas y destrezas de pensamiento, técnicas seleccionadas de Aprendizaje Cooperativo, Aprendizaje Basado en Proyectos. Estas estrategias, han servido para desarrollar las competencias clave a través de tareas cercanas a los contextos en los que el alumnado transferirá los conocimientos adquiridos.

El programa diseñado fue validado por expertos en educación musical con una dilatada experiencia en el aula que confirmaron que las actividades planteadas eran apropiadas para desarrollar las competencias clave. Así, este programa se implementó a lo largo de 22 sesiones, durante un curso escolar, con el fin de valorar el grado de adquisición de las competencias clave en comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología y competencia digital, a través de las actividades desarrolladas.

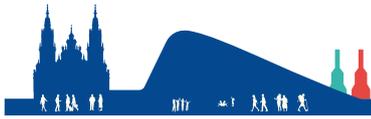
Los participantes en esta experiencia han sido 129 alumnos procedentes de centros de titularidad pública y concertada de diferentes distritos de la Dirección Territorial de Madrid Capital.

## Conclusiones

Los resultados obtenidos tras la implementación del programa anteriormente descrito, pone de manifiesto una mejora importante en el desarrollo del grado de adquisición de las competencias clave analizadas, circunstancia que se puede explicar en el hecho de que las actividades musicales puestas en práctica se han fundamentado en situaciones educativas muy cercanas a las que el alumnado se enfrenta en su vida real (Cerdá y Querol, 2014). Además, en dichas actividades se han relacionado elementos numéricos y lingüísticos con elementos musicales (Alsina, García, y Torrent, 2019), utilizando las TIC como fuente de asimilación de la información y de la creación de contenidos.

## Referencias bibliográficas

- Alsina, A., García, M., y Torrent, E. (2019). La evaluación de la competencia matemática desde la escuela y para la escuela. *Unión: revista iberoamericana de educación matemática*, 55, 85-108.
- Biggs, J. (2012). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 31, 39-55.
- Cerdá, C., y Querol, M. (2014). El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en lengua inglesa en el aula de primaria. *Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 23, 16-29.
- Cremades-Andreu, R. (2019). Impacto de la educación musical en Jóvenes Españoles después de finalizar su etapa de Educación Obligatoria. En J. Pérez-Moreno y C. Carrillo (Eds.), *El Impacto de la educación musical escolar: Una mirada retrospectiva* (pp. 29-47). Barcelona: Octaedro.



# Prácticas profesionales en contextos de enseñanza a distancia: Competencias del tutor académico y del tutor profesional

GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ, RAÚL  
MARTÍN-CUADRADO, ANA MARÍA  
MÉNDEZ-ZABALLOS, LAURA

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Dentro de las diversas titulaciones universitarias, las prácticas constituyen un momento privilegiado para la formación de los estudiantes, convirtiéndose en espacios de co- formación entre los centros de trabajo y el mundo académico (González, Martín-Cuadrado, y Bodas, 2017). Tal es así que, en los últimos años, se ha desarrollado una incipiente investigación centrada en la temática, siendo uno de los puntos fundamentales de la misma la delimitación del perfil competencial de los tutores de prácticas profesionales. Si bien, los trabajos focalizados en la tutoría en contextos universitarios de educación a distancia, como es el caso de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), son más limitados. El proceso tutorial de la UNED, en el que interviene el equipo docente virtual de la sede central, profesores-tutores de los diversos centros asociados y tutores-profesionales de las instituciones de prácticas, presenta unas características particulares en relación a universidades presenciales. Es pues, objetivo de este trabajo, analizar estos elementos diferenciadores desde la perspectiva de los diversos agentes implicados en el desarrollo de las prácticas profesionales, así como identificar las necesidades percibidas sobre las competencias tutoriales del profesor- tutor del Centro Asociado y del tutor-profesional de la institución de prácticas, con la finalidad última de adaptar los procesos formativos prácticos a la realidad existente.

## Metodología

Para alcanzar estos objetivos se ha efectuado una investigación de carácter descriptivo- interpretativo, partiendo de las consideraciones de las partes interesadas. En su desarrollo se ha empleado una metodología cualitativa, mediante la técnica de entrevista semiestructurada, en la que han participado cuatro tutores-profesionales de centros de prácticas, siete profesores-tutores de Centros Asociados de la UNED y siete estudiantes de prácticas.

## Resultados y conclusiones

Los datos obtenidos en la investigación destacan la importancia que los diversos agentes tutoriales propios de modelos de educación a distancia tienen en el desarrollo de prácticas de los estudiantes (Méndez, 2016), constatando la diferencia existente entre los estudiantes de la UNED y los de universidades presenciales. Por ello, las competencias tutoriales de los diversos tutores de prácticas profesionales en contextos de enseñanza a distancia requieren de una cierta especificidad que permita adaptarse a las características peculiares del alumnado. De forma más precisa, los resultados obtenidos evidencian que el profesor-tutor del Centro Asociado debe tener una amplia experiencia previa y conocimiento efectivo del contexto de actuación, de manera que pueda transmitir a los estudiantes su experiencia profesional, académica y emocional. Por su parte, los tutores-profesionales deben tener adecuadamente desarrolladas las diferentes competencias requeridas para el desempeño de la profesión, así como una ineludible responsabilidad ética y moral, puesto que son un referente para los estudiantes en formación. Estos resultados demandan un perfil competencial específico en ambas figuras tutoriales, que hace necesario llevar a cabo una adecuada selección previa y formación inicial de los mismos.

## Referencias bibliográficas

- Cid, A., Pérez, A., y Sarmiento, J. A. (2011). La tutoría en el Prácticum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154.
- García-Vargas, D., Martín-Cuadrado, A., y González, R. (2018). Procedimientos innovadores utilizados en las prácticas externas para el desarrollo de la identidad profesional. *Revista Prácticum*, 3(2), 41-59.
- González, R., Martín-Cuadrado, A., y Bodas, E. (2017). Adquisición y desarrollo de competencias docentes en el Prácticum del Máster de Secundaria: las actividades de aprendizaje y la tutoría. *Revista de Humanidades*, 31, 153-174.
- Martín-Cuadrado, A., González-Fernández, R., Méndez-Zaballos, L., y Malik-Liévano, B. (2020). Competencias tutoriales de los responsables de prácticas profesionales en contextos de enseñanza a distancia. *Revista Prisma Social*, 28. (En prensa).
- Méndez, L. (2016). ¿Gestores o docentes? El papel de la universidad y la empresa en la formación prácticas de los graduados. En J. L. Bernal Agudo (Coord.), *Globalización y organizaciones educativas* (pp. 408-411). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Zabalza Beraza, M. A. (2016). El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum*, 1, 1-23.



## Áudios e vídeo como reforço para os estudos de alunos do curso de serviço social

SCHUARTZ, ANTONIO

*Universidade Federal do Paraná (Brasil)*

### Contextualização

A experiência realizou-se com os alunos do primeiro ano da graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Paraná (UFPR). O curso está instalado no Setor Litoral, na cidade de Matinhos, e recebeu sua primeira turma de estudantes no ano de 2006. Desde então, tem acolhido alunos oriundos dos demais municípios que compõem a região litorânea, quais sejam: Antonina, Guaraqueçaba, Guaratuba, Matinhos, Morretes, Paranaguá e Pontal do Paraná. Também acolhe alunos vindos de outras cidades do estado, bem como de outros estados do país, tais como: Bahia, São Paulo, Pará, entre outros.

Os estudantes da turma 2019 formam um grupo composto por 36 membros. Destes, dois são do sexo masculino e as demais do sexo feminino. Em sua grande maioria, são estudantes trabalhadores, mas há também o caso de algumas das mulheres que, mesmo sem um emprego formal, têm seu dia tomado pelos afazeres domésticos, cuidados com os filhos, etc. Fato é que, após um dia tomado por demandas de ordem laboral ou relacionadas aos cuidados familiares e/ou do lar, nossos alunos têm pela frente um terceiro turno, agora vinculado às demandas acadêmicas, as quais, para alguns, exigem ainda uma viagem de aproximadamente 1h30, entre sua cidade e a sede da UFPR – Setor Litoral, local do seu curso.

No segundo semestre de 2019 os estudantes cursaram a disciplina Fundamentos Históricos Teórico Metodológicos do Serviço Social I (FHTM I). Trata-se de uma disciplina com carga horária de 60 horas em atividades teóricas. Nela se oferecem subsídios para a compreensão da gênese da profissão e sua relação com a questão social na Europa, o espraiamento do Serviço Social na América, na América Latina, e suas especificidades no que tange a sua instalação no Brasil. Tal conteúdo, extenso e denso, exige um constante repensar didático e pedagógico, sobretudo diante da realidade cotidiana dos alunos. Assim, todo e qualquer recurso que possa viabilizar os estudos deve ser levado em conta.

### Descrição da experiência

No decorrer das aulas, constatamos o uso de celulares por parte dos estudantes em sala. Eram utilizados para fotografar e/ou registrar o material exposto em *slides* ou no quadro negro; para baixar os textos indicados para leitura e que haviam sido enviados para seus *e-mails*; para acessar a internet buscando mais informações sobre o conteúdo abordado. Mas, apesar de todo o uso dessas tecnologias feito pelos estudantes, a primeira avaliação aplicada apontou que nem todos haviam se apropriado devidamente do conteúdo até então discutido.

A partir de então, e utilizando nosso próprio *smartphone*, passamos a adotar o áudio e o vídeo como recursos para “reforço” do conteúdo exposto nas aulas. Para tanto, no dia subsequente à aula dada, retomávamos o texto trabalhado, elaborávamos uma síntese dele. Esta era gravada utilizando-se o gravador do nosso *smartphone*. Buscávamos dar um tom menos formal, conduzindo a nossa explanação de forma mais leve, mas sempre reforçando os aspectos principais e realizando as articulações com debates anteriores. Pronta a gravação, ela era partilhada com o grupo de alunos, sendo enviada para *e-mail* dos estudantes via Google Drive.

Tal iniciativa passou a demonstrar os seus resultados por ocasião da segunda avaliação do semestre. Ao corrigir as provas realizadas pelos estudantes, fomos observando que os resultados sinalizavam para um aumento das notas apresentadas pelo grupo, em especial por aqueles cujo resultado na avaliação anterior fora deficitário. Esta curva ascendente em relação ao aproveitamento e às notas do grupo nos fez acreditar que a utilização dos áudios tivera sua cota de contribuição no que diz respeito ao entendimento e compreensão do conteúdo abordado. Essa percepção foi corroborada pelos estudantes, que passaram a solicitar que se mantivesse a prática da produção e partilha das gravações com as sínteses.

No decorrer das aulas subsequentes e após a elaboração das primeiras gravações com as sínteses dos conteúdos abordados, tomamos a iniciativa de gravar um vídeo. Este tinha a mesma intenção, tal qual as gravações em áudio, qual seja: retomar os textos, seus conteúdos, e destacar os tópicos principais. Não foi tarefa fácil, pois, além de administrar o tempo, ou seja, sintetizar em quinze minutos o conteúdo de vários textos, havia ainda a nossa própria falta de segurança no uso desse recurso, a timidez de nossa parte em usar a imagem e a preocupação se haveria uma aceitação por parte dos estudantes.

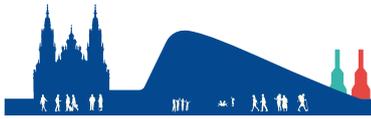
## Conclusão

Em pesquisa realizada com o grupo de estudantes em relação à experiência de utilizar áudio e vídeo para revisão do conteúdo estudado, podemos afirmar que houve uma boa aceitação por parte do grupo. Para eles, tais recursos facilitaram a leitura ou releitura dos textos, contribuindo significativamente para o entendimento e compreensão do conteúdo trabalhado. Da mesma forma, e segundo os depoimentos registrados, contribuíram para que os estudos pudessem ocorrer em qualquer tempo e espaço.

Em um cenário permeado pelas TIC, faz-se necessário, portanto, que as tomemos de forma crítica e as tornemos recursos para o despertar reflexivo e crítico de nossos alunos em relação ao mundo que os cerca. Tal tarefa exige um professor que não negue tais recursos, mas que veja neles possibilidades que se sobreponham a um uso pragmático e se tornem, ao mesmo tempo, fonte de inovação, renovação e inclusão no mundo educacional.

## Referências

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro, trad.). São Paulo: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1984). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos* (M. J. Alves, S. Bahia do Santos e T. Mourinho Baptista, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Fonseca, A. G. M. F. da. (2013). Aprendizagem, mobilidade e convergência: mobile learning com celulares e smartphones. *Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano*, 2(2), 265-283. Recuperado de <http://periodicos.uff.br/midiaecotidiano/article/view/9685>
- Meirelles, F. S. (Coord.). (2019). *Pesquisa Anual do uso de TI* (30ª ed.). São Paulo: FGV. Recuperado de <https://eaesp.fgv.br/ensinoeconhecimento/centros/cia/pesquisa>
- Silva, R. V. da, & Oliveira, E. M. de. (2010). As possibilidades do uso do vídeo como recurso de aprendizagem em salas de aula do 5.º ano. In *Anais do 5.º Epeal – Pesquisa em Educação: desenvolvimento, ética e responsabilidade social* (não paginado). Recuperado de [http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic\\_literatura/artigos/videos/Pereira\\_Oliveira](http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/artigos/videos/Pereira_Oliveira)



## Investigación sobre Educación Virtual, Inclusión y Diversidad: Una revisión sistemática de las publicaciones científicas (2007-2017)

FERMÍN GONZÁLEZ, MARLENE

*Universidad Finis Terrae (Chile)*

### Descripción general de las preguntas de investigación y objetivos

Esta comunicación abarca un tema relacionado con el aumento de la heterogeneidad existente en la población de estudiantes universitarios, específicamente en los entornos de aprendizaje virtual. Existe una creciente preocupación por ofrecer alternativas de formación que reconozcan e incluyan a todos los estudiantes. Como primer paso, en una línea de investigación relacionada con la calidad, la equidad y la inclusión en el aprendizaje electrónico, nos proponemos identificar las tendencias emergentes en la investigación sobre la educación virtual inclusiva (EVI) en el nivel de educación superior y cómo se conceptualiza la inclusión. Nuestro objetivo es proporcionar ideas sobre futuros temas de investigación y plantear cuestiones para una mayor exploración.

En el ámbito de la educación virtual se han desarrollado prácticas que buscan combatir la segregación y la exclusión, basadas en diseños educativos inclusivos para el mundo del *e-learning*. Por lo tanto, es relevante explorar estas prácticas, determinar el concepto de inclusión sobre el que se han propuesto y el público para el que han sido diseñadas.

Para responder a estas preguntas, nos proponemos realizar una revisión sistemática de la investigación relacionada con la EVI a nivel universitario: ¿Qué diseños educativos de *e-learning* inclusivo existen hoy en día? ¿Cómo describen y explican la idea de inclusión? ¿Cómo conceptualizan la EVI? ¿Reconocen toda la complejidad que caracteriza la diversidad humana en la inclusión? El objetivo de nuestra investigación fue identificar las tendencias emergentes en la investigación de la EVI en educación superior y su conceptualización de la inclusión, y proveer ideas a otros investigadores sobre temas de trabajo futuros, así como temas para una mayor exploración. Para lograr esto, realizamos una revisión sistemática de los artículos publicados en la última década.

### Metodología

Se presenta una investigación exploratoria, a través de la cual estudiamos las tendencias de investigación de la EVI en la educación superior. La bibliografía documentada describe una revisión extensa y sistemática de la literatura sobre la EVI en educación superior, basada en artículos publicados en revistas científicas indexadas en Web of Science (WOS) y Scopus durante el período 2007 al 2017.

Se utilizaron técnicas e instrumentos de recolección de datos diseñados para (a) garantizar la sistematicidad y la veracidad de la información presentada, (b) mostrar cómo la evidencia justifica los resultados que se presentan, y (c) ofrecer aportes que ayuden a entender mejor el fenómeno que se estudia.

La revisión se llevó a cabo como un proceso sistemático de búsqueda, recolección, organización y análisis de información a partir de preguntas claramente formuladas, así como la implementación de métodos explícitos para identificar, seleccionar, evaluar, compilar y analizar críticamente los datos de los estudios incluidos en la revisión de acuerdo con ciertos criterios (Krull & Duarte, 2017).

En cuanto a la revisión de la literatura, decidimos buscar investigación que aborde la EVI a nivel universitario en la última década (2007-2017), en las bases de datos Scopus y WOS. Se establecieron los siguientes descriptores de búsqueda: (a) aprendizaje electrónico inclusivo, (b) accesibilidad al aprendizaje electrónico inclusivo, y (c) diversidad del aprendizaje electrónico inclusivo. Seguidamente, se establecieron criterios de inclusión y exclusión para seleccionar las publicaciones a analizar.

La primera búsqueda basada en los descriptores arrojó 34 artículos reportados en WOS y 309 en Scopus. Luego, se aplicaron los criterios definidos a este total de 343 publicaciones. Se eliminaron los estudios repetidos en ambas bases de datos, dejando un total de 89 publicaciones para su análisis.

## Resultados y conclusiones

Estudiando los diseños curriculares para el *e-learning* inclusivo y examinando cómo definen la inclusión, hemos podido encontrar un total de 89 estudios que abordan esta cuestión desde diferentes enfoques y perspectivas. Mientras que 51 se centraron en la EVI dirigida a personas con discapacidad, los 38 restantes se centraron en otras cuestiones. Señalar esta distinción no implica que califiquemos los enfoques como pertinentes o no. Sin embargo, los cambios acelerados que se están dando en el crecimiento masivo de la educación virtual, entre otros temas, nos lleva a cuestionar la relevancia de continuar desarrollando diseños de EVI que aborden un solo tipo de diferencia humana. La premisa de que la realidad universitaria actual es mucho más compleja y diversificada exige el desarrollo de alternativas de educación en línea que puedan incluir a todos los estudiantes, considerando sus singularidades.

Nos encontramos con una serie de desafíos para las instituciones de educación superior. La elaboración de propuestas de EVI que garanticen el principio de la igualdad de oportunidades educativas reconoce el potencial de la educación para superar la desigualdad socioeducativa. Por eso es tan importante que se incremente el número de ofertas educativas virtuales, con modalidades flexibles. Además, este crecimiento no puede limitarse al acceso, sino que debe equilibrarse con la calidad y la equidad. Esto refuerza una preocupación específica planteada en el análisis. En los estudios que revisamos, hubo un claro énfasis en mejorar las condiciones que incrementan el acceso a los cursos virtuales. Sin embargo, prácticamente no se desarrollaron programas de apoyo para asegurar la EVI a la que aspiramos, implementando acciones para garantizar la continuidad y la graduación exitosa de todos los estudiantes, de manera que podamos aumentar la competitividad de la sociedad.

Las formas en que la investigación conceptualiza a la EVI están obviamente muy relacionadas con su visión de inclusión. Al asumir la inclusión con un enfoque en las personas con discapacidad, múltiples iniciativas han pretendido asegurar la accesibilidad, incluyendo el desarrollo e innovación de diversas ayudas técnicas para mejorar el aprendizaje, apoyadas por tecnologías asistenciales. Lebeničnik, Pitt, y Starcic (2015) destacaron la importancia del modelo de la BDU para responder a las necesidades de los entornos de aprendizaje inclusivos. Mientras tanto, Santos y Boticario (2015) compilaron directrices para producir recomendaciones personalizadas con el fin de fomentar el aprendizaje activo en los cursos en línea. Hay que destacar que todos los esfuerzos e innovaciones en el diseño de recursos y plataformas accesibles sirven para beneficiar no sólo a las personas con discapacidad, sino que representan beneficios para todos. Sin embargo, cuanto más heterogénea sea la población estudiantil en los cursos universitarios en línea, más se requieren otras innovaciones.

En algunos estudios, la inclusión abarca otras cuestiones (por ejemplo, género, edad, situación socioeconómica, origen étnico, cultura, condición de salud, capacidad de aprendizaje, idioma, estilo de vida, aprendizaje), así como estudiantes con niveles heterogéneos de conocimientos previos y estudiantes trabajadores con expectativas y demandas profesionales diferentes. En estos estudios se discutieron una serie de innovaciones pedagógicas que

permiten atender a los estudiantes de acuerdo a su singularidad, superando las barreras que restringen el aprendizaje. Por ejemplo, Lalla (2015) describió el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas para abordar las barreras de comunicación, centrándose en el dominio de los idiomas como uno de los principales desafíos para los estudiantes internacionales en la educación en línea. Además, Allison y Turner (2017) destacaron la manera en que el alumnado de estudios virtuales pueden realizar sus tareas asociadas con objetivos de aprendizaje específicos utilizando recursos virtuales sin limitaciones de tiempo ni de ubicación geográfica, permitiendo así el aprendizaje colaborativo.

A partir de la reflexión, sugerimos la necesidad de diseños educativos de *e-learning* inclusivos con mayor énfasis en la diversidad humana en toda su complejidad. De esta manera, podremos contribuir a aumentar la igualdad de oportunidades educativas y a superar las barreras que restringen el acceso, la continuidad y la salida exitosa de toda la población estudiantil, independientemente de sus necesidades individuales de aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

- Allison, M., & Turner, S. (2017). Designing a community aware virtual learning infrastructure for STEM. *ISEC 2017: Proceedings of the 7th IEEE Integrated STEM Education Conference*, 30-33. doi: 10.1109/ISECon.2017.7910244
- Krull, G., & Duarte, J. (2017). Research trends in mobile learning in higher education: A systematic review of articles (2011-2015). *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(7), 1-23. doi: 10.19173/irrodl.v18i7.2893
- Lalla, S. (2015). Practicing low-context communication strategies in online course design for international students studying in the U.S. *Proceedings of the International Conference on e-Learning*, 199-202. Las Palmas de Gran Canaria, Spain.
- Lebeničnik, M., Pitt, I., & Starcic, A. (2015). Use of online learning resources in the development of learning environments at the intersection of formal and informal learning: The students as autonomous designer. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(2), 95-113.
- Santos, O., & Boticario, J. (2015). Practical guidelines for designing and evaluating educationally oriented recommendations. *Computers and Education*, 81, 354-374. doi: 10.1016/j.compedu.2014.10.008



## “Píldoras formativas” para la comunidad docente

VILLAMOR, PATRICIA  
CARPINTERO MOLINA, ELVIRA

*Universidad Complutense de Madrid (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

El último informe de la OECD (2018) asegura que el profesorado es el recurso más importante en los centros educativos. En todos los países, los salarios y la formación de los docentes representan la mayor parte del gasto en educación. Y esta inversión en la formación puede tener beneficios significativos: las investigaciones demuestran que ser enseñados por los mejores docentes puede marcar una diferencia real en el aprendizaje y en los resultados de la vida de estudiantes.

EL objetivo de esta comunicación es describir el proceso de construcción de un instrumento de formación de libre disposición para la comunidad educativa y discutir la necesidad de la efectividad de dicho instrumento.

Esta comunicación forma parte del proyecto RTI2018-096761-B-I00 PROFICIENCYIn+EDU: *formación colaborativa en competencias docentes para la inclusión y la excelencia* (MINECO/FEDER) que continúa en la actualidad con el proyecto PROFICIENCYIn+E: *evaluación de competencias docentes para la inclusión y la excelencia* (Proyecto EDU2015-63844-R MINECO/FEDER).

El equipo de trabajo se centró en identificar las competencias que aportan respuestas eficaces a los requerimientos de la práctica diaria para ayudar a los docentes a ser, a hacer y a sentirse más competentes. Tras la revisión bibliográfica de las competencias docentes, se organizaron grupos de discusión de profesorado en ejercicio, teniendo en cuenta dos perfiles: pertenecer a centros calificados como “excelentes” por obtener altas puntuaciones en la prueba de “conocimientos y destrezas indispensables” o como “inclusivos” por ser centros con alto porcentaje de diversidad en su alumnado y más del 90% titulados. El análisis de los grupos de discusión, estableció las competencias clave para una práctica de calidad que permita obtener resultados excelentes e inclusivos (García et al., 2017).

Se concretaron finalmente 11 competencias docentes: Comunicación, Planificación, Dominio, Adaptación, Tecnológica, Colaboración, Emocional, Ética, Investigación, Vínculos y Liderazgo. Se definió operativamente cada competencia y sus subcompetencias, traduciendo la literatura científica a un lenguaje operativo y práctico (cada subequipo de investigación de las siete universidades participantes asumió el trabajo de 1 a 3 competencias, en función del tamaño y la especialidad de sus miembros). Como resultado se ha desarrollado y validado una rúbrica de autoevaluación con 4 niveles de competencia.

La rúbrica tiene formato y acceso digital gracias a la colaboración con la empresa Habilmind, responsable de un Sistema *online* de Gestión del Aprendizaje dirigido a centros educativos (<http://www.habilmind.com/>). Tras completarla, el profesorado recibe un informe personalizado de su perfil competencial.

Tras el informe, el docente puede obtener unas píldoras de formación en las competencias evaluadas.

## Metodología

En el primer proyecto se elaboraron 11 píldoras formativas sobre las competencias evaluadas. Las PÍLDORAS PROFICIENCYIn+E se han diseñado para la autoformación, ofreciendo un punto de partida para la reflexión en cada una de las competencias, así como un impulso para compartir buenas prácticas entre iguales. Todas ellas presentan claves prácticas y se estructuran en seis apartados: caso práctico, preguntas para la reflexión, claves para mejorar, retos para el aula, autores de referencia, recursos para profundizar y compartir buenas prácticas.

El “caso práctico”, muestra una situación habitual de un docente, en el que la competencia elegida se pone en práctica y sobre el que se presentan unas “preguntas reflexivas” para que el docente pueda imaginar su reacción ante dichas situaciones. Las “claves para mejorar”, son cinco pistas que siguiendo la formulación de la rúbrica, indican cómo mejorar en el desarrollo de la competencia trabajada. El epígrafe de “retos para el aula”, incluye tres desafíos (a corto, medio y largo plazo), en los que el docente si se compromete, podría desarrollar la competencia seleccionada de un modo real. Por último, la píldora aporta algunos recursos complementarios para la formación y sobre todo, lugares de encuentro de docentes interesados en su desarrollo.

## Resultados y conclusiones

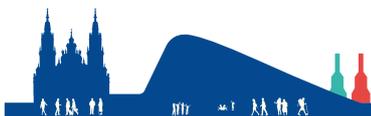
Aunque no se han utilizado aún por diferentes comunidades de docentes, ese es el objetivo del nuevo proyecto que ahora comienza, los primeros resultados de valoración de expertos sobre su coherencia y utilidad son muy positivos. En primer lugar, por potenciar el carácter reflexivo de la autoformación y su posibilidad de contrastar en diferentes tiempos las respuestas, y, en segundo lugar, por la oferta de recursos y trabajo en red que posibilitan.

Además, se considera de gran valor poder utilizar las píldoras como instrumento complementario a la rúbrica (presentada en otra comunicación de este Congreso). Este uso posibilita que la rúbrica además de instrumento de evaluación se convierta también en instrumento de formación, de modo que las píldoras y la rúbrica se dan sentido mutuamente.

El equipo ha intentado ofrecer una respuesta a la evaluación, no es suficiente con saber hasta dónde se han desarrollado esas competencias clave, sino que es necesario apoyar el proceso de formación para seguir profundizando en la mejora de la docencia de cada una de las profesoras y profesores que utilizan la rúbrica.

## Referencias bibliográficas

- García, M., Biencinto, C., Carpintero, E., Villamor, P., Camilli, C., Pastor, L., Serrano, S., ... y Ramos, G. (2017). Evaluación de competencias docentes para la inclusión y la excelencia: resultados preliminares sobre la percepción del profesorado. *Actas XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa. Interdisciplinariedad y transferencia* (Salamanca, España, 28-30 de junio de 2017). Salamanca: AIDIPE.
- OECD. (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>



# **Diseño y validación de una guía para la evaluación de recursos educativos abiertos basada en el diseño universal de aprendizaje**

**AYUSO-DELPUESTO, DESIRÉE**

**GUTIÉRREZ-ESTEBAN, PRUDENCIA**

*Universidad de Extremadura (España)*

## **Descripción general de la/s preguntas de investigación y objetivos**

Las nuevas tendencias educativas requieren de la adopción de nuevos espacios formativos digitales y la creación de recursos tecnológicos para adecuarse a la virtualidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollar así la competencia digital del alumnado (Pinto, Gómez, Fernández, y Doucet, 2017).

De este modo, desde diversas instituciones ligadas al ámbito educativo se está apostando por la creación de repositorios de Recursos Educativos Abiertos (REA) que se presentan como materiales de enseñanza de dominio público que pueden ser revisados, reutilizados, reelaborados y redistribuidos por los miembros de la comunidad educativa (Colvard, Watson, & Park, 2018).

En este sentido, la Unesco (2012) recomienda a los Estados fomentar el uso de los REA para contribuir así al logro de la inclusión social y programar la enseñanza, contemplando al alumnado con necesidades educativas especiales. No obstante, como señalan Temesio & Motz (2016) la accesibilidad se plantea como un reto, al requerir la puesta en marcha de un proceso de mejora continuo que contemple la previsión y detección de las necesidades de los educandos.

A este respecto, se hace patente la necesidad de conocer y evaluar estos recursos con la finalidad de determinar si su diseño contempla la diversidad del alumnado. Para ello, es indispensable establecer un conjunto de criterios claros y relevantes de evaluación que permitan a la comunidad educativa seleccionar o crear recursos de calidad que se encuentren adaptados a las necesidades de los estudiantes (Pinto, Gómez, y Fernández, 2012). De este modo, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se presenta como un modelo idóneo para guiar la inclusión de ítems de evaluación que contemplen las características de todos los educandos y para plantear medidas de acceso al aprendizaje a través de sus principios, como son proporcionar múltiples formas de representación, proporcionar opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos y, por último, proporcionar opciones para la percepción (CAST, 2011).

Sin embargo, la evaluación de REA no es una tarea sencilla y aparentemente son pocas las investigaciones que analizan la accesibilidad de los mismos. Por este motivo, se ha planteado como objetivo de este trabajo el desarrollo de un instrumento para evaluar la accesibilidad de los recursos educativos abiertos regido por los principios del DUA, que sirva de referencia a la comunidad educativa.

## Metodología

En el establecimiento de las dimensiones, categorías y subcategorías de este instrumento, se ha tenido en cuenta la versión 2.2 de la guía DUA elaborada por CAST (2018). Posteriormente, se han diseñado los indicadores de análisis partiendo del informe realizado por el National Center on Accessible Educational Materials (2004) sobre los estándares de accesibilidad necesarios en el diseño de materiales curriculares, definiendo un conjunto de principios rectores que contemplan las necesidades del alumnado con discapacidad. Así mismo, se ha tomado como referencia la versión 2.0 de la guía anteriormente citada (CAST, 2011), que presenta una serie de pautas para implementar el DUA en la práctica educativa con el fin de que todo el alumnado pueda participar en igualdad de oportunidades en el aprendizaje, así como las pautas de accesibilidad al contenido web desarrolladas por la World Wide Web Consortium (2018). Cabe señalar que, tras la redacción de esta guía de indicadores de análisis para la evaluación de REA, la misma ha sido sometida a un proceso de validación por parte de personas expertas en la temática. Posteriormente, la guía ha sido revisada y modificada puntualmente teniendo en cuenta tanto las puntuaciones obtenidas como las sugerencias de mejora realizadas a tal fin.

## Conclusiones

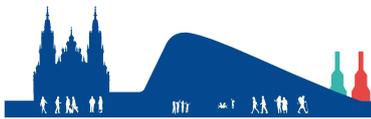
En la última década, los cambios producidos en los procesos de enseñanza- aprendizaje, tecnológicamente mediados, han propiciado el aumento en la producción de REA, lo que plantea la necesidad de contar con mecanismos de evaluación objetivos que ayuden a determinar el grado de accesibilidad de los REA. En este sentido, han de tenerse en consideración los principios del DUA al tratarse de un paradigma que contempla la variabilidad humana y apuesta por el diseño de espacios de aprendizaje flexibles que ofrezcan diversas opciones de aprendizaje a los educandos para que logren obtener el éxito educativo y se garantice su acceso y participación en el aprendizaje.

Con la guía de indicadores desarrollada se pretende contribuir a la mejora de la calidad educativa y a la personalización de los aprendizajes, así como facilitar a la comunidad educativa la evaluación de los REA teniendo en consideración la diversidad del alumnado. De este modo, el profesorado podrá readaptar y reutilizar los REA que se encuentran a su disposición para dar respuesta a las necesidades educativas de sus educandos. Así mismo, esta herramienta puede servir de guía tanto al profesorado, como a quienes diseñan y desarrollan software educativo en la elaboración de REA realmente inclusivos.

## Referencias bibliográficas

- CAST (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.
- CAST (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: Author.
- Colvard, N. B., Watson, C. E., & Park, H. (2018). The Impact of Open Educational Resources on Various Student Success Metrics. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 30(2), 262-276. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1184998>
- National Center on Accessible Educational Materials (2004). *National Instructional Materials Accessibility Standard Report-Version 1.0*. Wakefield, MA: Author.
- Pinto, M., Gómez, C., Fernández, A., y Doucet, A. V. (2017). Evaluareed: desarrollo de una herramienta para la evaluación de la calidad de los recursos educativos electrónicos. *Investigación bibliotecológica*, 31(72), 227-248. <https://dx.doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2017.72.57831>
- Pinto, M., Gómez, C., y Fernández, A. (2012). Los recursos educativos electrónicos: perspectivas y herramientas de evaluación. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 17(3), 82-99. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-99362012000300007&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-99362012000300007&script=sci_abstract&tlng=es)

- Temesio, S. & Motz, R. (2016). Accessibility metadata to improve OER adaptability. En M. Chacón (Ed.), *XI Latin American Conference on Learning Objects and Technology (LACLO)* (pp. 1-6). San Carlos, Costa Rica: IEEE.
- UNESCO (2012). *Declaración de París de 2012 sobre los REA*. París, Francia. Recuperado de [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/WPFD2009/Spanish\\_Declaration.html](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/WPFD2009/Spanish_Declaration.html)
- World Wide Web Consortium. (2018). *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.1*. Recuperado de <https://www.w3.org/TR/WCAG21/>



## **Estudio sobre la formación en valores en el Grado en Educación Primaria de la Universidad de Extremadura**

**DEL ÁLAMO VENEGAS, JUAN JOSÉ**  
**YUSTE TOSINA, ROCÍO**  
**LÓPEZ RAMOS, VÍCTOR**

*Universidad de Extremadura (España)*

### **Descripción general de la/s preguntas de investigación y objetivos**

A lo largo de los últimos años, el concepto de Educación en Valores, dentro del marco educativo, ha ido tomando cada vez más fuerza, hasta el punto de llevar al aula, a través de la LOMCE, una asignatura concreta para transmitir los valores democráticos y cívicos que imperan (o deberían imperar) en nuestra sociedad. Pero, ¿están todos los maestros formados para poder enseñar de una manera adecuada esos tipos de valores? ¿ha habido una formación previa que les haya inculcado técnicas o actividades para transmitirlos? ¿o sigue siendo considerado algo tan superfluo que nos permita simplificarlo a una serie de ideales mayoritariamente compartidos por toda la sociedad y que, por ende, deben ser aceptados como tal por el alumnado?

Para contestar a estas preguntas, vimos que era necesario conocer la realidad del área de la Educación en Valores en los estudiantes del Grado en Educación Primaria, futuros docentes que deben asumir que, entre sus funciones como educadores, está la de educar en valores para fortalecer la democracia y la práctica de los valores que la sustentan (Martínez, Esteban, y Buxarrais, 2011). Pero no nos vale con educar en los valores de uno mismo, que podría llevar a la finalidad contraria, sino que debemos dotar de recursos cognitivos a los alumnos y alumnas para que sean ellos los que, a lo largo de su vida, puedan aprender éticamente, tomar decisiones y realizar acciones con un mayor pensamiento crítico (Martínez, 2011). Por ello, es aun más importante estar preparado para hacer frente a esta materia en la escuela, puesto que el maestro o la maestra no es un mero ejecutor curricular —o no debería serlo—, sino que es una persona que decide, piensa y siente, por lo que es necesario enfocar su formación a la puesta en práctica del currículum, en la que se incluye su formación en el área de la Educación en Valores (Ochoa y Peiró i Gregori, 2012).

Por todo lo anterior descrito, los objetivos de este trabajo se enfocan, precisamente, en analizar y describir tanto la preparación y formación de los estudiantes del Grado en Educación Primaria en el área de la Educación en Valores como el área en sí misma dentro de la facultad, lo que incluye el currículum y los contenidos existentes sobre valores y la formación del profesorado que imparte asignaturas con dichos contenidos.

### **Metodología**

Para llevar a cabo la investigación, se seleccionaron dos grupos de muestreo de la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres: el primero, conformado por 102 estudiantes (53 mujeres y 49 hombres) de cuarto curso del

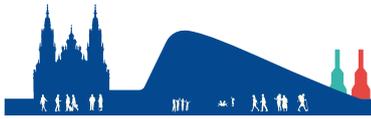
Grado en Educación Primaria; el segundo, a raíz de las respuestas dadas por los estudiantes en un cuestionario *ad hoc*, conformado por 16 profesores, de los cuales 7 accedieron a realizar una entrevista semiestructurada de elaboración propia. El método para la recogida y análisis de los datos fue mixto, puesto que se utilizaron técnicas e instrumentos tanto cualitativos (cuestionarios) como cuantitativos (entrevistas). Por último, se desarrollaron cuatro dimensiones: conceptual, formativa, organizativa y evaluadora, en función de los objetivos específicos y de las preguntas expuestas en ambos instrumentos para agrupar las respuestas, analizarlas y comparar los resultados obtenidos entre los estudiantes y el profesorado.

## Resultados y conclusiones

Los datos e información recogida describen una realidad algo preocupante en lo que a la Educación en Valores en los estudiantes y en el Grado en Educación Primaria se refiere, puesto que ni la visión del alumnado ni la del profesorado se muestra prometedora en ninguna de las cuatro dimensiones tratadas. Las conclusiones que alcanzamos a través de los datos mostrados es que el alumnado no sale del todo preparado en el área de Educación en Valores, no tiene claro muchos de los conceptos claves ni perciben un trabajo que les forme debidamente en esta área educativa dentro del Grado, por lo que sería interesante estudiar de qué forma se pueden incluir más contenidos o metodologías de trabajo en la rama, ya sea a través de una posible asignatura independiente o a través de las ya existentes.

## Referencias bibliográficas

- Martínez, M. (2011). Educación, valores y democracia. *Revista de Educación, número extraordinario*, 15-19.
- Martínez, M., Esteban, F., y Buxarrais, M. R. (2011). Escuela, profesorado y valores. *Revista de Educación, número extraordinario*, 95-113.
- Ochoa, A., y Peiró i Gregori, S. (2012). El quehacer docente y la educación en valores. *TESI, 13(3)*, 28-48.



## **La autonomía en educación: Aproximación a una comprensión integradora y a su medición**

**FONTÁN DE BEDOUT, LAURA**

*Universitat de Barcelona (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Es bien sabido que la autonomía ha sido uno de los temas fundamentales en la historia del pensamiento filosófico, psicológico y pedagógico. Su comprensión ha variado en función de las épocas y las corrientes de pensamiento predominantes. En educación, específicamente, la autonomía tiene un gran impacto sobre las teorías y las prácticas escolares, y es uno de los objetivos fundamentales de las instituciones y sistemas educativos. Con todo, la intelección de la autonomía se hace difícil por la variabilidad conceptual existente y por cómo ésta influye y se desarrolla en un contexto educativo.

La multiplicidad de concepciones de autonomía con las que contamos se hace evidente en la variedad de denominaciones existentes. Así, la autonomía se ha entendido como la transformación que implica elementos de cambio en la dependencia con agentes externos (Sepúlveda, 2003; Walter y Friedman, 2014) y, a su vez, como el conocimiento de diversas opciones y toma de decisiones (Firat, 2016; Mackenzie y Stoljar, 2000). También, como control del sujeto respecto a su comportamiento (Burchardt, Evans y Holder, 2010), pensamiento-cognición (Alkire, 2005, Clavé, 2017) y moralidad (Kohlberg, 1981). Además, es uno de los temas centrales al referirse al desarrollo, crecimiento y progreso hacia la adultez (Bandura, 1997; Piaget, 1986)

Por tanto, el objetivo de esta comunicación es presentar una comprensión integradora de la autonomía en educación en la que diferentes perspectivas se articulen con tal de proporcionar una mirada holística y coherente. Además, buscamos realizar un ejercicio de acercamiento a la medición de la autonomía educativa, partiendo la propuesta anterior, que pueda servir como herramienta para que los estudiantes conozcan su propio proceso educativo. Y, con esto, puedan decidir e incidir sobre sus posibilidades y proyectos. En resumen, se busca estructurar una propuesta de comprensión de la autonomía que sirva como base para la construcción posterior de un cuestionario para medirla.

Nuestro objetivo, entonces, es la integración de algunas teorías de la autonomía en el contexto educativo con las visiones explicativas y descriptivas de su desarrollo desde la psicología. Resaltamos la comprensión articulada de la autonomía comprendida en diferentes ámbitos propios del contexto educativo: el conductual, el moral y el cognitivo (Bornas, 1994). Además de las diferentes teorías psicológicas sobre la autonomía: teorías de la estructura de oportunidades, teorías del control interno o externo y teorías de la autorreflexión (Burchardt, Evans y Holder, 2010).

## Metodología

Investigación exploratoria que presenta el estudio piloto llevado a cabo tras la creación de un modelo de autonomía y su medición. El cuestionario creado fue validado y aplicado en 25 estudiantes de un colegio privado de Bogotá, Colombia. Este colegio hace especial hincapié en el desarrollo de la autonomía de sus estudiantes.

La elaboración del cuestionario se basa en una interrelación propia de las teorías de Burchard y colaboradores (2010) con los ámbitos de la autonomía de Bornas (1994). Compuesto por 15 situaciones –54 ítems: de los ámbitos cognitivo, moral y comportamental– que daban información sobre los componentes de la autonomía –estructura de oportunidades(e), control interno(c) y autorreflexión(a)–. Las respuestas se dan según una escala tipo Likert.

La validación arrojó un  $\alpha=.94$  y distribución normal. Los puntajes, después de normalizar índices, se muestran en una escala de 0 a 100. El análisis de los datos parte del valor de los componentes en cada ítem, indicando mayor o menor nivel de desarrollo (criterios validados por expertos). Se plantea un análisis tridimensional de la autonomía, donde ésta es el volumen de la pirámide que se forma con los vértices-componentes. El estudiante tiene un espacio de movimiento autónomo correspondiente al volumen de la pirámide, calculada con los puntajes de los componentes (e, c, a) en las situaciones.

## Resultados y conclusiones

Los datos arrojados que nos permiten validar el cuestionario son uno de los resultados de esta investigación. Muestran índices significativos de correlación entre componentes y ámbitos: cognitivo-comportamental ( $r=.81$ ), comportamental-moral ( $r=.89$ ) y cognitivo-moral ( $r=.82$ ).

Los resultados de los estudiantes ( $M=36.06$  y  $SD=17.38$ ) muestran diferencias en ámbitos y componentes. No se muestra relación de la autonomía con la edad de los estudiantes ( $r=-.08$ ), pero sí con el tiempo que llevan en el colegio ( $r=.73$ ). Ofreciendo indicios de la autonomía como sujeta a modificaciones con la educación y la práctica de habilidades (toma de decisiones, conocimiento contextual y establecimiento de metas propias).

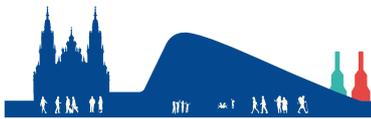
Encontramos los mayores puntajes en la autonomía cognitiva de los estudiantes ( $M=40.92$  y  $SD=18.77$ ), seguidos por la moral ( $M=33.72$  y  $SD=17.23$ ) y la comportamental ( $M=30.29$  y  $SD=18.44$ ). Información que sirve a cada estudiante y a los educadores para acompañar el proceso de mejora. Presentamos también los resultados reales de 3 estudiantes, ejemplificando visualmente el análisis tridimensional de su autonomía. Los resultados de esta prueba piloto llevan a la necesidad de ampliar el estudio y de ofrecer a los estudiantes y educadores, según el resultado en la medición de la autonomía, una descripción cualitativa de la autonomía y unas pautas de mejora.

## Referencias bibliográficas

- Alkire, S. (2005). Subjective Quantitative Studies of Human Agency. *Social Indicators Research*, 74(1), 217-260.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: Exercise of control*. New York, NY: W.H.
- Freeman, Bornas, X. (1994). *La autonomía personal en la infancia*. Madrid: Siglo XXI.
- Burchardt, T., Evans, M., & Holder, H. (2010). Measuring Inequality: Autonomy. The degree of empowerment in decisions about one's own life. *Centre Analysis Social Exclusion*. Oxford University.
- Clavé, A. (2017). *Autonomia i èxit educatiu en educació primària*. TDX. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/405657>
- Firat, M. (2016). Measuring the e-Learning Autonomy of Distance Education Students. *Open Praxis*, 8(3), 191-201.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development*. San Francisco: Harper and Row.
- Mackenzie, C., & Stoljar, N. (2000). *Relational Autonomy: Feminist Perspective on Autonomy, Agency, and the Social Self*. New York, NY: Oxford University Press.
- Piaget, J. (1986). *Psicología evolutiva*. Madrid: Paidós.

Sepúlveda, M. (2003). Autonomía moral: Una posibilidad para desarrollo humano desde la ética de responsabilidad solidaria. *Revista Psicología Universidad de Chile*, 12(1), 27-35.

Walter, J., & Friedman L. (2014). Relational Autonomy: Moving Beyond Limits of Isolated Individualism. *Pediatrics*, 133(1), 16-23.



## Una aproximación a la ejemplaridad como frontera ético-pedagógica

ORTEGA GONZÁLEZ, ERIC

*Universitat de Barcelona (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

La ejemplaridad es uno de los temas que despiertan mayor interés en el campo de la educación y de la psicología moral en los últimos tiempos. Sin embargo, como algunos autores señalan, lejos nos hallamos de poder dar cuenta de las implicaciones éticas y pedagógicas que la noción ejemplaridad lleva aparejadas. En efecto, su estrecha relación con role-modelling (Sanderse, 2013), así como la apuesta de algunos autores por ponerlo en el centro de sus investigaciones sobre psicología moral (Dunlop & Walker, 2013), han hecho que la ejemplaridad sea uno de los mayores y actuales intereses en lo que a filosofía o educación moral se refiere. Sin embargo, y como bien ponen algunos de estos autores de manifiesto (Kristjánsson, 2017), lejos nos encontramos aún de poder dar una teoría consistente de la ejemplaridad moral o pedagógica. De ahí que algunos autores, como el propio Kristjánsson, recurran a pensadores que se encuentran fuera de la tradición occidental (Mengzi) mientras que otros necesiten articularla alrededor de un tercer tipo de razón –a la que llaman “razón ejemplar” (Ferrara, 2005)– o convertirla en el privilegiado vehículo de la tradición humanista (Guyndam, 2017) para poder, así, elaborar un tipo de explicación o teoría que acoja en ella toda su basta complejidad. Intentos que, si bien no del todo satisfactorios, sí nos dan una buena idea de la enorme plasticidad del término considerado.

Es por esto que, haciendo uso de la plasticidad de la noción de ejemplaridad, tenemos como objetivo proponer una idea de ejemplaridad como frontera ética y pedagógica. Es decir, como límite teórico-práctico cuyo carácter normativo permite alcanzar una serie de criterios para el posterior desarrollo y concreción de cualquier reflexión o acción educativa o moral. Unos criterios que, a modo de frontera, acoten, por un lado, el dominio de nuestra acción y reflexión, es decir, limiten hasta dónde nos está permitido actuar o reflexionar en el terreno moral y educativo. Y, por otro lado, sirvan como una suerte de autoimposición metodológica de orden discursivo cuyo postrer objetivo no sea otro que mantener el discurso pedagógico en el terreno de lo real. Es decir, en el terreno de aquello que puede ser ejemplificado.

### Metodología

Dado que la vocación de este trabajo es eminentemente teórica, la base metodológica de la presente investigación fueron los métodos reflexivos propuestos por Van Manen (2003) que pretenden “analizar y determinar las estructuras esenciales de la experiencia (Ayala, 2008) –en nuestro caso, la ejemplaridad– a través de los *análisis temáticos*,

la *reflexión temática* y la *reflexión lingüística* (Van Manen, 2003). Tales métodos tienen como punto de partida y de llegada el *mundo de la vida* (*Lebenswelt*). Y su propósito no es generalizar conocimientos o relacionar variables sino profundizar en los significados de la experiencia pedagógica previamente seleccionada.

Así pues, la metodología utilizada tiene como base algunas de las obras de autores de relevancia en la cuestión como lo son Javier Gomá (2004), René Girard (2008), Jesús Mosterín (1978), Georges Gusdorf (1969) o Kristjan Kristjánsson (2017), con la intención de profundizar en los significados de la ejemplaridad. Más en concreto, lo que realizamos es buscar ejemplos en la literatura y en la filosofía (El retrato de Dorian Gray y Schopenhauer como educador) para dar nueva sonoridad y relación a la constelación conceptual que orbita en torno a la ejemplaridad y que tiene que ver con las ideas de “modelo”, “influencia”, “imitación”, “inspiración” e “interpretación”.

## Conclusiones

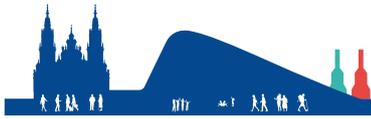
Esbozada esta concepción de lo ejemplar como frontera ética y pedagógica lo que concluimos es lo siguiente:

Que no puede confundirse al ejemplo con el modelo. El ejemplo inspira, el modelo, en cambio, influye. La relación con una figura ejemplar es siempre hermenéutica, requiere siempre de una recontextualización o translación; de una aplicación, en palabras de Gadamer, de los modos de hacer encarnados en el ejemplo a nuestro propio contexto. La relación con la figura del modelo, en cambio, es siempre pragmática, pues lo que surge de esa relación es una acción imitativa cuyo postrer objetivo es modelar lo influido. Se trata ésta de una acción, por tanto, en la que no hay espacio para la interpretación, pues implica una realización exacta de lo que marca el modelo.

Que la forma en la que inspira el ejemplo es acotando, con su mero existir, el ámbito de lo admisible y de lo realizable. Sin embargo, por lo dicho antes, la acotación la realiza de una forma muy distinta al modelo (que busca influir y no inspirar). De ahí que, en virtud de su alto valor formativo (pues respeta el ser del educando), caractericemos al ejemplo como una frontera ética y pedagógica.

## Referencias bibliográficas

- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430.
- Dunlop, W. L., & Walker, L. J. (2013). The personality profile of brave exemplars: A person-centred analysis. *Journal of Research in Personality*, 47(4), 380-384.
- Duyndam, J. (2017). Humanism as a positive outcome of secularism at Zuckerman, P. & Shook, J. *The Oxford Handbook of secularism*. New York: Oxford University Press.
- Ferrara, A. (2008). *The force of the example: Explorations in the Paradigm of Judgement*. New York: Columbia University Press.
- Kristjánsson, K. (2017). Emotions targeting moral exemplarity: Making sense of the logical geography of admiration, emulation and elevation. *Theory and Research in Education*, 15(1), 20-37.
- Sanderse, W. (2013). The meaning of role modelling in moral and character education. *Journal of Moral Education*, 42(1), 28-42.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.



## Sentindo en feminino. A coeducación emocional na educación infantil

SUÁREZ VEIGA, ROSA ESPERANZA  
RODRÍGUEZ EIROA, FÁTIMA

*Ceip de Prácticas López Ferreiro (España)*

### Contextualización

Somos dúas mestras de Educación Infantil que, despois de varios anos como docentes en diferentes escolas, no curso 2016-17 coincidimos nun centro de Compostela e, por casualidades destas que ocorren de cando en vez, tivemos a oportunidade de traballar no mesmo nivel educativo. Comezamos en 4.º de Educación Infantil e, neste curso 2019-2020, volvemos recibir un novo alumnado deste nivel, logo de completar o ciclo anterior.

As nosas aulas teñen unhas rateos elevadas e nelas conviven nenas e nenos con necesidades moi diversas e nuns espazos que, ás veces, son difíciles de transformar. Isto non impide que, pasiño a pasiño e coa axuda das familias e do resto da comunidade educativa, esteamos a darlle forma a un proxecto que nos ilusiona e emociona, ao que denominamos *Sentindo en Feminino* (SEF). Máis que un proxecto, SEF é un modo de ver e entender a educación e a vida, unha visión do mundo que nos inflúe persoal e profesionalmente, tanto dentro como fóra da aula.

*Sentindo en Feminino* naceu a partir do noso quefacer a través da tradición oral, moi acaída para traballar as emocións e coa intención de pór en valor a muller como transmisora de texto lírico e porque cremos na importancia da memoria colectiva, que axuda a conformar e manter a identidade cultural.

SEF xurdiu tamén pola necesidade de que o noso alumnado medrase en igualdade, intentando previr estereotipos, invisibilizacións e violencias, porque cremos que este é o piar para convivir na escola e na vida dende o respecto e o bo trato. E, por suposto, na nosa motivación tamén pesaba a urxencia de abordar a coeducación emocional, afectiva e sexual con perspectiva de xénero coas nosas alumnas e cos nosos alumnos.

### Descrición da experiencia

Como dicían as irmás Agazzi, a escola debe “preparar para a vida facendo vivir”. Esta é a máxima de *Sentindo en Feminino* e a través dela procuramos desenvolver no alumnado principalmente tres aspectos, que consideramos que dan resposta ás necesidades educativas do alumnado:

- A coeducación emocional, afectiva e sexual do alumnado. Neste punto partimos do labor do Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagóxica (GROP). Propomos actividades para ampliar o vocabulario emocional, que faciliten o recoñecemento das emocións na mesma persoa e nas demais, e actividades de regulación emocional: (ioga, respiración, masaxes...). Dispomos dun espazo tranquilo

- na aula onde colocamos unha caixa da calma con diversos materiais sensoriais que facilitan a volta ao equilibrio e desenvolvemos propostas de fortalecemento da autoestima e o autoconcepto. Desenvolvemos unha técnica respectuosa de resolución de conflitos e formamos mediadores/as. Ademais, durante a rutina diaria da aula, procuramos fomentar a escoita activa, a aprendizaxe cooperativa e hábitos de vida equilibrada.
- Unha visión feminista do mundo e da vida. Conscientes da carga de estereotipos e roles hexemónicos coa que o alumnado chega á escola, defendemos unha coeducación emocional con perspectiva de xénero. Neste senso, temos como referentes, entre outras, as achegas de Lola Ferreiro ou a formación a través de EXDEHU.
  - Aproveitamos para deconstruír estereotipos e roles asociados á roupa, aos xoguetes, aos xogos. Visibilizamos outros modos de ser home ou muller, a fin de empoderar as nenas e desenvolver “roles de coidador” nos nenos, como sinala Jorge García Marín. Identificamos violencias ou buscamos alternativas ante elas.
  - A tradición oral. Como di Palmira Boullosa “literatura é un modo literario esencial na vida dos nenos e nenas”, que nos conecta coas emocións e coa muller como transmisora e creadora de cultura, favorece o desenvolvemento afectivo, da sensibilidade e da creatividade e, ademais, mellora a capacidade de comprensión e expresión. Este traballo levámolo a cabo a través de diferentes fases:
    - Fase preparatoria: seleccionar os textos poéticos e fixar obxectivos, tempos organización...
    - Fase de sensibilización: recitar e/ou ler textos de tradición oral, facer preguntas sobre os textos, fixarse na cuberta dos poemarios, achegarse á autora ou autor. Creamos un recuncho para a poesía, achegámonos a versións musicadas e facemos agasallos de poemas.
    - Fase de desenvolvemento: segundo os obxectivos e contidos formulados.
    - Fase de difusión: Relemos, volvemos recitar e lembramos os textos. Facemos o *Libro da Memoria*, con todo o traballo desenvolvido na aula e levámolo aos fogares.

## Conclusiones

SEF é unha liña de traballo na aula que transcende o académico e implica a toda a comunidade escolar. Unha proposta planificada no horario semanal que busca non perderse na transversalidade e impregna cada situación. Toda a actividade está impregnada de SEF e analízase a través do seu prisma: cada dúbida, cada conflito, cada libro, cada visita.

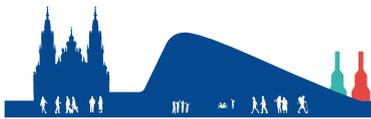
Esta iniciativa proporciona *espazos e ritmos* amables que poñen a vida no centro. Respectamos os tempos de aprendizaxe e os intereses do noso alumnado e das nosas familias. O obxectivo fundamental da escola debe ser apoiar os nenos/as no seu proceso de autoconstrución como persoas, colocando a súa vida no punto central de todos os procesos educativos.

SEF é, en definitiva, unha forma de ver a vida que nos cuestiona tamén a nós como docentes e como persoas, dentro e fóra da aula.

Este traballo dámo-lo a coñecer a través de: <https://sentindoenfeminino.wordpress.com>

## Referencias bibliográficas

- Altea, R. (2011). *Il metodo di Rosa e Carolina Agazzi. Un valore educativo intatto nel tempo*. Roma: Armando Editore.
- Bisquerra, R., Pérez, J. C., & García, R. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Ferreiro, L. (2008). *Coeducación afectivo-emocional e sexual. Fundamentos para un modelo de intervención en educación infantil e primaria*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Boullosa, P. G. (1997). *Cando o rei por aquí pasou*. Vigo: Xerais.
- García Marín, J. (2019). *Papá por que non pintas as unllas de cores?* Vigo: Editorial Galaxia.



## **Faros e Estacións. Viaxe a Ítaca**

**DOSIL VIEITES, MARÍA MANUELA**

**MONTERO SÁNCHEZ, JESÚS**

**MOURELOS VIDAL, CAROLINA**

*IES Campo de San Alberto (España)*

### **Contextualización**

No proxecto participou alumnado de Ensinanzas Básicas Iniciais e alumnado de Educación Secundaria para persoas adultas.

As súas idades están comprendidas entre os 88 e os 19 anos. A maior parte do primeiro grupo foron amas de casa, xubilados e emigrantes retornados de Centroeuropa e América que decidiron vir ao centro por diferentes motivacións: porque na súa infancia apenas estiveron escolarizados, para afianzar os seus escasos coñecementos académicos, para continuar aprendendo...

O alumnado de Educación Secundaria para adultos estivo formado por persoas que abandonaron os seus estudos sen poder acadar a titulación de Graduado en Secundaria. Na súa maioría desempregados e con dificultades para atopar traballo debido ás súas escasas competencias.

Os antecedentes do proxecto remóntanse ao ano 2005 no que o equipo docente elabora “Materiais didácticos para o nivel II da Educación Básica de persoas adultas” publicado pola Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. Nos anos posteriores, aproveitando os coñecementos e experiencias vitais do noso alumnado (cultura popular, tradicións, emigración...), decidimos participar en diversos Proxectos Europeos para afondar no ensino das competencias, na investigación de recursos innovadores e na elaboración de materiais abertos

“Faros e Estacións. Viaxe a Ítaca”, fai referencia ao momento de partida e de destino de miles de persoas que tiveron e teñen que abandonar a súa terra por razóns económicas, de traballo, políticas, etc. O título do proxecto é unha metáfora da emigración, unha invitación á aprendizaxe ao longo da vida, un billete para viaxar ao pasado, un estímulo á aprendizaxe das novas tecnoloxías da información e da comunicación, unha motivación á aprendizaxe das linguas, en definitiva, unha proposta de viaxe pedagóxica ao futuro...

O principal obxectivo foi a elaboración dunha “Guía pedagóxica sobre cinema e emigración” na que tratamos de dar unha visión de conxunto sobre estes temas a través dun tratamento multidisciplinar.

### **Descrición da experiencia**

As actividades organizáronse en dous bloques: unhas de promoción do gusto polo cine, a reflexión, a análise, a escritura e o debate; e outras ligadas á creatividade e ao uso das TIC.

Obxectivos:

- Facer atractiva e innovadora a educación desenvolvendo achegamentos pedagóxicos que axuden a previr o abandono escolar e eviten a exclusión social de grupos desfavorecidos.
- Adquirir as competencias clave.
- Ofrecer unha segunda oportunidade ao alumnado adulto, a cooperación transnacional e interxeracional e xerar recursos educativos transferibles e abertos (OER).
- Fomentar a aprendizaxe das linguas.
- Promover a cohesión social, a creatividade e o uso das TIC.
- Potenciar a mobilidade do alumnado e profesorado.

Os contidos organizáronse ao redor de eixos temáticos relacionados coas necesidades e intereses das persoas adultas (emigración, emprego, economía, literatura, historia...).

A metodoloxía estivo centrada nos principios de actividade, funcionalidade, socialización e “aprender a aprender” sendo dinámica, significativa, participativa, interdisciplinar e aberta a aqueles acontecementos susceptibles de ser empregados como recursos pedagóxicos.

Resultados:

- A. Páxina Web
- B. “Guía pedagóxica de recursos sobre cinema e emigración” que ten dúas partes:
  - b.1. *Analítica*: introdución, xustificación e xeralidades sobre como buscar información na internet, linguaxe e técnicas cinematográficas. Nesta parte, as actividades organizáronse en tres bloques:
    - 1. Para facer antes de ver as películas: títulos de crédito, contexto, temas, estrutura, espazo e tempo, personaxes, aspectos técnicos (tipos de luz, son, planos...).
    - 2. Para realizar durante as proxeccións.
    - 3. Para realizar posteriormente ás proxeccións: debates, “finais alternativos”, actividades de carácter multidisciplinar, deseño de vídeopoemas incluídos no documental “Cruzar a Fronteira”...
  - b.2. *Creativa* na que explicamos “como facer un bo documental” baseándonos nas aprendizaxes adquiridas durante a rodaxe e a edición dos mesmos.
- C. Documental sobre emprego e emigración: “Cruzar a fronteira” que narra a historia da emigración contada polos propios protagonistas. *A voz en off* é o resumo da información recollida na primeira fase do proxecto, o fío condutor da intrahistoria de cada un deles.
- D. Edición da “Historia interminable”: é o guiión do documental escrito nas clases de comunicación.
- E. Dicionario e leccións para a supervivencia no estranxeiro.
- F. Guía cultural e didáctica sobre os países da asociación.
- G. Campaña para difundir o ensino de persoas adultas na contorna.
- H. Seminario “Cinema e emigración en Europa: resultados do Proxecto”, celebrado en Zagreb para dar difusión a nivel internacional.

## Conclusiones

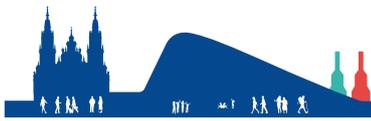
A experiencia aportou un valor engadido en diversos ámbitos:

- a. No Alumnado mellora:
  - Das competencias clave, en particular as lingüísticas
  - No uso das TIC, e no traballo en equipo.
  - Nas Habilidades sociais e comunicativas.
  - Nas Habilidades cognitivas e comprensión.
- b. No Profesorado, mellora:
  - Das competencias lingüísticas e das competencias clave (en especial na lingua inglesa).
  - No uso das TIC, e no traballo no equipo.
  - No fomento das habilidades sociais e comunicativas.
  - A valoración da diversidade e o intercambio intercultural.

- c. Na Institución educativa
  - Intercambio de ideas, diferentes estilos de aprender e ensinar, desenvolvemento das habilidades sociais, experimentación de novos métodos pedagóxicos e destrezas no traballo colaborativo en rede.
- D. Na Comunidade educativa
  - Valorizar a Educación de Adultos como un servizo público fundamental para crear unha cidadanía activa e crítica.
  - Promover a diversidade e a conciencia intercultural.

## Referencias bibliográficas

- Alves, R. (2014). *A Gaiola Dourada*. Portugal.
- Aparici, R., y García-Matilla, A. (1987). *Lectura de imáxenes*. Madrid: Ediciones De la Torre.
- De Castro, R. (1986). *Follas Novas*. Vigo: Editorial Galaxia.
- Ferreiro, C. E. (1978). *Obra completa I*. Madrid: Akal Editor.
- Iglesias, C. (2006). *Un Franco, 14 pesetas*. España.
- Kapuscinski, R. (2008). *Viajes con Heródoto*. Barcelona: Anagrama.
- Romaguera J., Rimbau E., Lorente, Solá A. (1989) El cine en la escuela. Elementos para una didáctica. Barcelona. Editorial Gustavo Gili SA.
- Sikavica, M. (2009). *Čardak ni na nebu ni na zemlji/ Castelos no ar*. Croacia.
- Varios autores. (2014). *A Historia interminable*. Grafnoia SL. Noia.
- Vojnović, G. (2008). *Čefurji raus!/Vai para a túa casa, porco do Sul*. Eslovenia
- Voulgaris, P. (2004). *Nyfes /As Noivas*. Grecia.



## **Análisis del discurso de los estudiantes que cursaron la asignatura Botánica Sistemática**

**RIVERO-GUERRA, AIXA O.**  
**MÉRIC, OLIVIER**

*Universidad Estatal Amazónica (Ecuador)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Los docentes tenemos la obligación de innovar en nuestras clases y desarrollar estrategias que garanticen su aplicación en los distintos campos del saber, al otorgarle validez y representatividad a los estudios de casos en los cuales están involucrados los estudiantes que forman en su conjunto una comunidad de aprendizaje. El análisis del discurso tiene aplicaciones didácticas, profundiza en el acceso al conocimiento y contribuye a mejorar el aprendizaje y la comprensión de las ciencias, los cuales son diferentes entre los estudiantes de un mismo grupo (Jiménez Aleixandre y Díaz de Bustamante, 2003). La comunicación y el lenguaje favorecen la construcción de conocimiento científico, particularmente en las ciencias, donde armonizan lo cognitivo y lo social para garantizar la finalidad de los procesos de instrucción y de aprendizaje (Sutton, 1997).

En los estudios de caso sobre análisis del discurso en procesos académicos se combina la investigación y la acción, el docente tiene doble labor, de profesor y de investigador que evalúa, concluye, mejora, innova y plantea nuevos estudios de su propia práctica (Ruiz, Cruz, y González, 2018). El presente estudio se realiza por vez primera en una asignatura de Botánica. El objetivo general es valorar tanto la evolución conceptual de la asignatura Botánica Sistemática como la adquisición de los conocimientos de la misma a través de un estudio diacrónico de las producciones discursivas de los estudiantes de Segundo Semestre, Ingeniería Agropecuaria considerando tanto variables sociolingüísticas como el género. El estudio se enfoca sobre las características del discurso producido a consecuencia de la interacción estudiante-profesor durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los objetivos específicos son los siguientes: (1) Comparar el léxico utilizado al inicio y al fin de semestre a partir de las ocurrencias de los lemas significativos del corpus total, (2) Comparar la conceptualización de la asignatura a partir de las concurrencias de los lemas “planta” y “Botánica”, (3) Comparar la producción discursiva de los estudiantes según el género a partir de los análisis factoriales de correspondencias y de los índices de especialidades de los lemas según el corpus.

### **Metodología**

El estudio se realiza en dos tiempos, al inicio y fin de semestre. El primer día de clase se valora la percepción de los estudiantes de la asignatura, la relevancia para la carrera y para su futuro profesional y personal. La actividad que se repite al finalizar el semestre para determinar la evolución del concepto de los estudiantes para las clases magistrales,

prácticas sobre los contenidos impartidos. Al finalizar el semestre, también se valora la percepción del estudiante sobre su aprendizaje e iniciación a la actividad de investigación durante el desarrollo de la práctica integradora, que tributa a las prácticas preprofesionales con 20 horas, su relevancia para la carrera y para el futuro profesional y personal de cada estudiante. La investigación se efectúa con 26 mujeres y 19 hombres distribuidos en dos paralelos. El análisis discursivo del corpus se realiza con el programa TXM, versión 3.0 (Heiden, Magué, y Pincemin, 2010) cuyo resultado es la descripción de las características específicas del prototipo discursivo presente en los estudiantes en relación a la asignatura.

## Resultados y conclusiones

Las competencias lingüísticas de redacción son homogéneas en los paralelos y los géneros, conservadas en el tiempo. Los estudiantes se consideran como un grupo cuando usan *nosotros* y *nuestro* en sus discursos. A través de *encargar*, *conocer*, *conocimiento* y *aprender* se identifican los objetivos de la materia y valoran positivamente el contenido (*más*, *muy*, *mucho* e *importante*). Se muestran las funciones de las plantas (*ornamental*, *medicinal*, *alimenticia*), y los procesos prácticos abordados (*cultivar* y *sembrar*) junto a los cognitivos (*estudiar*, *identificar*, y *conocer*) para adquirir el conocimiento tanto de las familias, como de las partes de las plantas. Se evidencian las diferencias discursivas dentro del léxico y de la estructura del discurso entre las prácticas *vs* clases magistrales, y la evolución del concepto entre el inicio y el fin del semestre. Al final del semestre, el vocabulario es académico y demuestra el conocimiento adquirido en la asignatura (*hábitat*, *taxonomía*, *morfología*). En el contexto de Práctica Integradora, los estudiantes se refieren a la *experiencia* y a las funciones *alimenticias* y *medicinales* de las diferentes *especies* de *plantas*. Se concluye que las actividades prácticas cumplieron con el “saber hacer” que complementa el “saber conocer” de las clases magistrales.

## Referencias bibliográficas

- Heiden, S., Magué, J-P., y Pincemin, B. (2010). TXM: Une plateforme logicielle open- source pour la textométrie-conception et développement. En S. Bolasco, I. Chiari, y L. Giuliano (Ed.), *Proc. of 10<sup>th</sup> International Conference on the Statistical Analysis of Textual Data- JADT 2010* (vol. 2, pp. 1021-1032). Roma: Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto.
- Jiménez Aleixandre, M. P., y Díaz de Bustamante, J. (2003). Discurso de aula y argumentación en la clase de ciencias: cuestiones teóricas y metodológicas. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(3), 359-370.
- Ruiz, E., Cruz, J. L., y Hernández, D. (2018). La práctica del profesorado universitario desde el análisis estratégico del discurso: casos de una institución de Educación Superior Mexicana y Española. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 21(4), 1394-1440.
- Sutton, C. (1997). Ideas sobre la ciencia e ideas sobre el lenguaje. *Alambique*, 12, 8-32.



# Los ambientes educativos para el desarrollo crítico y activo de una ciudadanía democrática en las aulas de Educación Secundaria

FUENTES, CONCHA  
AMBROS, ALBA  
SABARIEGO, MARTA

*Universitat de Barcelona (España)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales ha demostrado que los adolescentes presentan grandes dificultades a la hora de construir sus identidades y su conciencia social y ciudadana (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2016; Saez, Bellatti, y Mayoral, 2017). Además, según las investigaciones de Delgado y Estepa (2017), los profesores, a pesar de señalar su importancia, muestran prácticas docentes que se alejan del objetivo. Esta situación llevó al grupo de investigación DHIGECS (Didáctica de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales) de la Universidad de Barcelona a profundizar en este aspecto, mediante la realización de un trabajo de investigación titulado “Desarrollo de la formación sociopolítica para una ciudadanía democrática: diseño e implementación de materiales didácticos en ciencias sociales” (I+D EDU 2015-65621-C3-3-R).

Se diseñaron e implementaron cuatro unidades didácticas con temática diversa que se aplicaron en Cataluña. El denominador común de dichas propuestas es el trabajo sistemático de la educación social y ciudadana referido a elementos relacionados con la construcción de un criterio propio ante los problemas sociales relevantes; el fomento de la participación activa para ejercer derechos, deberes y responsabilidades propias de una sociedad democrática y la defensa de los conceptos de justicia, libertad e igualdad. Dichos conceptos clave debían construirse mediante el uso de metodologías didácticas por descubrimiento, partiendo del planteamiento de retos o preguntas, análisis de fuentes y aplicando el método hipotético deductivo propio del historiador.

Nuestra investigación inicial parte del análisis concreto de la implementación de dos de los materiales didácticos: “Atenas, el origen de la democracia” y “*The Maze: Nosotros y ellos*”. En un estudio previo analizamos si estas dos unidades contribuían al desarrollo de la ciudadanía democrática entendida como la suma de la ciudadanía crítica y activa acorde a la concepción descrita en el currículum de secundaria de Cataluña (Generalitat de Catalunya, 2015, p. 70). Los resultados hallados confirmaron el valor formativo de ambas unidades para el ejercicio de la ciudadanía democrática en el aula. Además, se vislumbraban aspectos de los ambientes educativos en los que se trabajó.

Llegados a este punto, el objetivo de la presente investigación consiste en identificar y describir los elementos característicos del contexto y de los ambientes educativos (Duarte, 2003) creados *ad hoc* en la implementación de “Atenas, el origen de la democracia” y “*The Maze: Nosotros y ellos*” para el desarrollo de la ciudadanía crítica y la ciudadanía activa (ciudadanía democrática).

## Metodología

Se parte de un estudio cualitativo para describir e interpretar esta experiencia en contextos reales mediante un proceso observacional de implementación de ambas unidades didácticas en el aula (Alves, 2002; Chalu, 2012).

En concreto, se llevó a cabo un proceso observacional mediante una modalidad de observación no participante, directa, de múltiples sesiones (con una duración de una hora por cada una) y con un enfoque abierto para contextualizar las situaciones analizadas a través de técnicas de registro abierto.

En total se analizaron 19 registros de notas de campo tomados por 5 investigadores del grupo DHIGECs sobre 5 profesores y 110 estudiantes de las asignaturas de Ciencias Sociales, Cultura y valores y Filosofía de 3ro y 4to curso de la ESO en 5 centros de Cataluña. El trabajo de campo transcurrió desde enero hasta junio de 2018.

Los registros fueron transcritos asegurando la confidencialidad y el anonimato de las personas y los contextos participantes en el estudio. El análisis cualitativo de la información extraída se llevó a cabo con el soporte del software QSRNVIVO 12 para la descripción en profundidad de la dimensión de los ambientes educativos, el rol docente y las metodologías empleadas en clase.

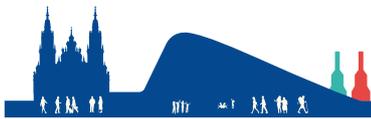
## Resultados y conclusiones

Los resultados y conclusiones que se esperan obtener tienen una relación directa con el uso de ciertas metodologías activas en el aula de Historia para favorecer el clima y los espacios de aprendizaje más vinculados al desarrollo de la ciudadanía democrática. En el estudio previo obtuvimos indicios de que el rol docente como guía y las preguntas que planteaba a los discentes contribuían a crear un cierto clima de aula que generaba actitudes participativas reales. Deseamos poder identificar más elementos para cada una de las dimensiones de la ciudadanía democrática.

La finalidad última es poder transferir los resultados obtenidos, siendo consciente de las limitaciones, a los programas de formación del Máster de Educación Secundaria en la especialidad de Historia que se lleva a cabo en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. La materia de Historia en la enseñanza secundaria es un espacio curricular idóneo para la construcción de la competencia democrática mediante la creación de ambientes educativos con este propósito.

## Referencias bibliográficas

- Alves, N. (2002). Descifrando el pergamino: la vida cotidiana de las escuelas en las redes lógicas. En I.B. de Oliveria y N. Alves (Coords.), *Pesquisa noldo cotidiano das escolas: sobre redes de saberes* (pp. 13-38). Río de Janeiro: DP&A.
- Chalu, L. N. (2012). Investigar en la escuela: reflexiones teórico-metodológicas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 86-105. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-chalu.html>
- Delgado, E., y Estepa, J. (2017). Educación ciudadana y dimensiones de la memoria en la enseñanza de las ciencias sociales: investigación sobre las concepciones del profesorado de educación secundaria en Huelva y provincia. *Educación XX1*, 20(2), 259-278. doi: 10.5944/educXX1.19041
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, 29, 97-113.
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit social. Ciències socials: geografia i història. Identificació i desplegament a l'educació secundària obligatòria*. Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement-IEA (2016). *International Civic and Citizenship Education Study, 2016*. Inter-university Consortium for Political and Social Research. doi: <https://doi.org/10.3886/ICPSR37147.v1>
- Sáez, I., Bellatti, I., y Mayoral, P. (2011). La formación ciudadana en la Educación secundaria obligatoria en Catalunya. Análisis del concepto de ciudadanía en el currículum. *RISE: International Journal of Sociology of Education* 6(1), 110-131.



## Los museos abren en tiempos de pandemia. El caso del Museo Andaluz de la Educación

SANCHIDRIÁN BLANCO, CARMEN  
MOLINA POVEDA, MARÍA DOLORES

*Universidad de Málaga (España)*

### Contextualización

El COVID-19 ha impuesto nuevas formas de conocer el mundo y de aprender y ha tenido enormes consecuencias en los museos (NEMO, 2020). La presencialidad ha dado paso a lo virtual, quedando todo reducido a una pantalla y a Internet. Los museos, como todas las instituciones educativas, son espacios de aprendizaje y conocimiento por albergar en ellos la historia, el arte, la cultura, etc., han tenido que adaptarse, mostrando sus colecciones y realizando actividades online.

Los museos dejaron de ser lugares de recreo y de contemplación para ser, en todo el sentido de la palabra, espacios educativos (Kirchberg y Tröndle, 2012). La educación es una de sus funciones y los museos se han lanzado con entusiasmo a ella estrechando relaciones con las escuelas; sería una gran pérdida no hacerlo y para ello hay que reinventarse constantemente (Downey, 2020; Kahn, 2020). Los museos pedagógicos, que nos acercan diferentes pedagogías, objetos escolares, su evolución, su uso y la memoria de la educación (Álvarez, 2016; Ruiz, 2010) no iban a ser una excepción. El confinamiento nos llevó a acercarnos a los museos a través de una pantalla donde solo podemos mirar sin tocar ni interactuar; y ahora a limitar las visitas, incluyendo otros elementos como vitrinas y mamparas. Sin embargo, también ha sido posible llegar a más personas a través del esfuerzo realizado. En esta comunicación vamos a describir brevemente las actividades realizadas por el Museo Andaluz de la Educación (Sanchidrián, Mañas, y López, 2020) desde que tuvo que cerrar hasta hoy en que se realizan sólo visitas concertadas. Al ser un museo recién creado, el desarrollo de estas actividades y su proyección en las redes sociales cobra un significado especial, del mismo modo que el cuidado prestado a su página web en constante actualización (<https://www.museoandaluzdelaeducacion.es/>).

### Descripción de la experiencia

El Museo Andaluz de la Educación (MAE) ha realizado múltiples actividades y puesto en marcha iniciativas para estar presente en las redes, para seguir acercando los objetos, libros, manuales, instrumentos musicales y científicos, etc., de la escuela a la población y para ocupar un lugar en diversos debates educativos como veremos. Las actividades son:

- a) Visita en 360º: permite observar las distintas salas y acercarnos a las vitrinas del MAE. Es interactiva y permite recorrer los diferentes pasillos y espacios, fijarse en los detalles, además de poder disfrutar de una serie de audioguías donde se explica cómo eran los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- b) La pieza del mes: se destaca una pieza de la colección y se explica brevemente su historia y su uso en la escuela, para despertar recuerdos y emociones, y enseñar su uso a quienes no lo conocían.
- c) Los edificios escolares: a través de textos de unas 1000 palabras se cuenta la historia de un centro educativo, de cualquier época y lugar de Andalucía, destinado a cualquier nivel educativo, desde infantil a educación superior, incluyendo bibliotecas, centros de profesores, etc. Se hace ver que la importancia de estos edificios radica en haber sido testigos de procesos y cambios educativos.
- d) Actividades didácticas para los más pequeños: Sección incipiente donde se proponen actividades para acercar el museo a los niños.
- e) Amigos del MAE: especialistas en distintos campos de la educación explican uno o varios objetos del museo y la importancia que el MAE tiene para ellos. f) El MAE se mueve: Se han realizado dos ciclos de conferencias sobre temas educativos, por ejemplo, las necesidades del sistema educativo en tiempos de pandemia o la brecha digital.
- g) Programas de televisión: en el programa “Málaga te ve”, de la cadena malagueña PTV, han mostrado cada día grupos de objetos, como atlas, tebeos, objetos para La enseñanza de las ciencias... acercando de esta forma el contenido del museo a los malagueños.
- h) Intervenciones en la prensa: por ejemplo, un paseo por la enseñanza (Agencia EFE, La Opinión, La Vanguardia...).
- i) Visitas concertadas: respetando el número máximo de visitantes y con todas las medidas de seguridad establecidas, se realizan visitas guiadas en grupos reducidos de quien las solicite, aunque este curso las de alumnos de los centros docentes son escasas.
- j) Organización de las IX Jornadas de la Sociedad para el estudio del Patrimonio Histórico educativo: el MAE participa activamente ya que está prevista su realización en septiembre de 2021.

## Conclusiones

La vocación didáctica del MAE, afirmada sobre el papel desde antes de su inauguración (Asensi, 2016), se ha reforzado tras el confinamiento. Dentro de sus posibilidades, ha desarrollado iniciativas que intentan promover aprendizajes tanto en los niños como en adultos, en expertos y en cualquier persona interesada en acercarse a él. Las características de sus fondos y su vinculación con la sociedad malagueña (el mismo Ayuntamiento de Alhaurín de la Torre, los vecinos de la localidad, los docentes de sus colegios de infantil, primaria y secundaria, la Sociedad Malagueña de Ciencias, la Universidad de Málaga o centros como Principia, por ejemplo) han hecho posible que, estando cerrado, se haya acercado al público y se haya hecho presente a través de las actividades desarrolladas por lo que debe ser presentado como un ejemplo de buenas prácticas docentes ya que está trabajando seriamente para cumplir sus compromisos sociales.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, P. (Coord.). (2016). *Los Museos Pedagógicos en España: entre la memoria y la creatividad*. Trea.
- Asensi, J. (2016). El museo de la educación y su entorno cultural, educativo, lúdico y turístico. *Aula*, 22, 117-131.
- Downey, S. (27 de abril de 2020). *How can museums & schools continue their relationship during & after COVID-19?* <https://artmuseumteaching.com/2020/04/27/museums-schools-covid-19>
- Kahn, R. (2020). The COVID-19 is prompting many museums to reconsider how they communicate their research to the public. *Elephant in the Lab*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3751749>
- Kirchberg, V., y Tröndle, M. (2012). Experiencing Exhibitions: A Review of Studies on Visitor Experiences in Museums. *Curator: The Museum Journal*, 55(4), 435-452. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.2151-6952.2012.00167.x>

- NEMO (Network of European Museum Organisations). (2020). *NEMO Report on the impact of COVID-19 on museums in Europe*. <https://www.ne-mo.org/news/article/nemo/nemo-report-on-the-impact-of-covid-19-on-museums-in-europe.html>
- Ruiz, J. (Ed.). (2010). *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Biblioteca Nueva.
- Sanchidrián, C., Mañas, J. A., y López, M. (2020). El Museo Andaluz de la Educación, un proyecto hecho realidad. *Cabás*, 23, 243-258. <http://revista.muesca.es/centrosphe22-2/514-el-museo-andaluz-de-la-educacion-un-proyecto-hecho-realidad>



## La evaluación formativa en la enseñanza de literatura inglesa en la modalidad de enseñanza a distancia

GUERRERO, ISABEL  
CEREZO, MARTA

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)*

### Contextualización

Esta comunicación presenta las dos fases del proyecto de innovación docente de la UNED “Estrategias para reforzar la adquisición de competencias y resultados de aprendizaje mediante la acción tutorial y la evaluación formativa en ‘Literatura inglesa I: ejes de la literatura inglesa medieval y renacentista’”, iniciado en el curso académico 2019-2020 y que continúa desarrollándose en la actualidad. Como su nombre indica, el proyecto, enmarcado en las acciones del Grupo de innovación docente de la UNED “Innovación Docente en Estudios Literarios Ingleses” (InnDELI), se ha implantado en la asignatura Literatura Inglesa I, siendo su objetivo principal facilitar la adquisición de competencias y mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes que cursan dicha asignatura.

Partiendo de los estudios de autores como H. Coates (2016), M. Coats (2000), G. Gibbs y C. Simpson (2004) o L. Hills (2005), el proyecto se basa en la acción tutorial y la evaluación formativa, fomentando el trabajo directo entre los profesores-tutores de la UNED, quienes imparten las tutorías de la asignatura en la extensa red de centros asociados localizados tanto en España como en el extranjero, y los profesores de la sede central de la UNED.

En su primera fase (2019-2020), el proyecto se implantó en tres centros asociados con la colaboración de tres profesores-tutores. Esta primera experiencia se utilizó como proyecto piloto para probar la eficacia del proyecto, así como para detectar sus debilidades y fortalezas. En su segunda fase (2020-2021), el proyecto se ha ampliado para integrar en él a la totalidad de centros asociados donde se imparten tutorías de la asignatura (un total de 44). Esta ampliación pretende confirmar los resultados iniciales de la primera fase del proyecto y extender sus beneficios a la totalidad del alumnado de la asignatura.

### Descripción de la experiencia

La finalidad de esta experiencia es que todos los tutores que imparten la asignatura “Literatura Inglesa I” planteen sus tutorías no como meras sesiones donde se refuerza la adquisición de la materia, sino donde se forma a los estudiantes en la adquisición de resultados de aprendizaje y competencias. En este sentido, el proyecto tiene como propósito reforzar la adquisición de resultados de aprendizaje y competencias de los estudiantes a través de la evaluación formativa en la acción tutorial en la corrección de las pruebas de evaluación continua (PEC). Para ello, se establecen tres acciones principales: (1) los profesores-tutores dedicarán una de sus sesiones de tutoría a explicar

en qué consisten las competencias y resultados de aprendizaje y subrayarán su importancia en la asignatura; (2) el equipo docente de la sede central realizará un vídeo explicativo sobre la rúbrica de evaluación de la PEC, diseñada y testada durante la primera fase del proyecto (2019-2020), para que el alumnado se familiarice con dicho instrumento; (3) los tutores emplearán la rúbrica en la evaluación de las dos PEC de la asignatura. Esta rúbrica, además de facilitar el trabajo de los profesores-tutores y unificar los criterios de evaluación de las PEC, permitirá a los estudiantes dirigir su atención en el estudio de la asignatura hacia la adquisición de los resultados y competencias, y no solo el contenido, siendo esto mucho más efectivo a la hora de mostrar a los estudiantes cuáles son sus puntos fuertes y débiles en el proceso de aprendizaje y de potenciar sus capacidades de autonomía en el estudio de esta y futuras asignaturas del Grado.

La rúbrica permitirá a los estudiantes reflexionar sobre cuatro bloques fundamentales bajo los que se agrupan diversas competencias y resultados de aprendizaje de la asignatura: compromiso ético, capacidad de análisis y razonamiento crítico, aplicación del conocimiento teórico al análisis del texto literario y comunicación escrita. Además, la rúbrica se verá complementada por comentarios generales sobre la misma y, en el caso de la primera PEC, de orientaciones concretas referidas a las sugerencias de mejora de cara a la segunda PEC.

Para comprobar la efectividad del proyecto, promover la reflexión sobre el mismo y la mejora continua, los profesores-tutores y los estudiantes completarán dos cuestionarios (uno al inicio del curso y otro tras la realización de la segunda PEC) que permitirán reflexionar sobre la experiencia y realizar propuestas de mejora de cara a futuras implantaciones.

## Conclusiones

Esta experiencia busca potenciar la toma de conciencia por parte de los estudiantes de la importancia de la consecución de las competencias y resultados de aprendizaje y enfatiza también la importancia de las pruebas de evaluación continua a la hora de afrontar la asignatura, de modo que las orientaciones de los tutores de la primera prueba de evaluación continua redunden en la mejoría de los resultados de la segunda prueba. Se espera, además, que la evaluación guiada de la PEC redunde de forma positiva en los resultados académicos de los dos exámenes de la asignatura. La mejora de estos aspectos, a su vez, tendrá un impacto positivo en la motivación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y contribuirá a reducir la tasa de abandono.

Por otro lado, la colaboración con los profesores-tutores dará lugar a un proceso de enseñanza-aprendizaje más integral y coordinado entre profesores-tutores y equipo docente.

## Referencias bibliográficas

- Bowden, J., y FERENCE, M. (1998). *The University of Learning. Beyond Quality and Competence*. Londres: Routledge-Falmer.
- Coates, H. (2016). Assessing Student Learning Outcomes Internationally: Insights and Frontiers. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(5), 662-676.
- Coats, M. (2000). Compliance or creativity? Using Learning Outcomes to Enhance Student Autonomy. *Conference on Academic Development: Challenges and Changes*. Rhodes University. Recuperado de <http://www.open.ac.uk/cobe>
- Gibbs, G., y Simpson, C. (2004). Does your assessment support your students' learning? *Learning and Teaching in Higher Education*, 1(1), 3-31. [https://www.researchgate.net/publication/239768130\\_Does\\_Your\\_Assessment\\_Support\\_Your\\_Students'\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/239768130_Does_Your_Assessment_Support_Your_Students'_Learning)
- Hills, L., y Glover, C. (2005). Evaluating the Evaluation tools: Methodological issues in the FAST Project. Paper prepared for the *British Educational Research Association Annual Conference*, University of Glamorgan, 14-17 September.
- Killen, R. (2007). *Teaching Strategies for Outcomes-Based Education*. Cape Town: Juta Legal and Academic Publishers.
- Kyndt, E., Donche, V., Trigwell, K., y Lindblom-Ylänne, S. (2017). *Higher Education Transitions Theory and Research*. New York: Routledge.



## **Diseño de proyectos socioeducativos con ApS y D.T. Una experiencia innovadora de buenas prácticas**

**CÁMARA-ESTRELLA, ÁFRICA M.**

**DÍAZ-PAREJA, ELENA M.**

**ORTEGA TUDELA, JUANA M.**

*Universidad de Jaén (España)*

### **Contextualización**

El trabajo presenta una experiencia de innovación docente y buenas prácticas, llevada a cabo con el alumnado de 4.º Grado de Educación Social, de la Universidad de Jaén, en el marco de la materia “Proyectos socioeducativos en infancia y juventud”.

Con esta materia se pretende que los estudiantes apliquen al trabajo que van a realizar de forma profesional, los conocimientos adquiridos a lo largo de sus estudios universitarios, y lleguen a poseer las competencias de diseñar, planificar, gestionar y desarrollar recursos y programas destinados a grupos concretos, así como a intervenir asesorando y acompañando a personas en situación de necesidad. Igualmente, se dirige a que adquieran las habilidades, destrezas y actitudes para la intervención socioeducativa.

El proyecto de esta experiencia de buenas prácticas tiene como objetivo principal consolidar la metodología de ApS en el Grado de Educación Social, diseñando y desarrollando un proyecto socioeducativo creativo, que dé respuesta a las necesidades actuales de niños y jóvenes, con la metodología de ApS y con el proceso y las estrategias de Design Thinking (D.T.), o pensamiento de diseño.

El ApS es una metodología que vincula los aprendizajes con el servicio a la comunidad, para el desarrollo del pensamiento crítico y la responsabilidad cívica (Puig, Gijón, Martín, y Rubio, 2011), y aporta beneficios a los estudiantes en el ámbito académico, con una mayor formación práctica, formación en valores y promueve la participación en la sociedad (Rodríguez-Gallego, 2014).

La innovación que se presenta en este trabajo viene de la mano del D.T., como enfoque alternativo en el diseño de proyectos de APS: el D.T. se centra en las necesidades de las personas y propone soluciones creativas para los diferentes problemas, involucrando al usuario de manera activa en el proceso de creación, de manera que pensamos que es una estrategia motivadora para el alumnado.

### **Descripción de la experiencia**

Para alcanzar el objetivo general propuesto, se han planificado las clases de teoría y práctica de la asignatura de “Proyectos socioeducativos con niños y jóvenes”, de 4.º Grado de Educación Social, con una metodología participativa

de trabajo en grupos pequeños, con actividades dirigidas al conocimiento del ApS y el diseño de dichos proyectos con las herramientas del D.T.

El desarrollo del proyecto de buenas prácticas ha seguido el siguiente proceso:

1. Por parte de las profesoras:
  - a. Elaboración del proyecto de ApS vinculándolo al currículo de la asignatura, y definición de los aspectos pedagógicos, de gestión, organización y etapas de trabajo de los grupos de alumnos.
  - b. Motivación al alumnado para “salir de la zona de confort” y dirigirse a zonas de nuevos aprendizajes.
2. Con el alumnado:
  - a. Asentar las bases teóricas y prácticas del ApS, proporcionando una selección de textos y materiales audiovisuales para estudiarlos y exponerlos al grupo de clase.
  - b. Lanzarles el desafío de trabajo: Diseñar y ejecutar un proyecto socioeducativo, dirigido a niños, jóvenes, universitarios, con la metodología ApS, aplicando el Design Thinking. Crear recursos y programas para que puedan ser utilizados por otros educadores y agentes de la educación formal y no formal.
 

Este desafío es el servicio que, como grupos, han de prestar a la comunidad.
  - c. Invitarles a reflexionar sobre la necesidad o problema social al que pueden dar respuesta, el servicio que prestarían al grupo diana de su proyecto, y los aprendizajes que podrían lograr al llevar a cabo el servicio.
  - d. Desarrollo de las tareas para el diseño del proyecto y el prototipo con las técnicas de D.T.

Las fases de diseño de los proyectos de ApS, enriquecidas con las herramientas del D.T. seguidas han sido:

ApS	DT
Diagnosticar el problema	Empatizar
Definir la necesidad	Definir. Idear
Diseño y elaboración del proyecto	Prototipar
Difusión del proyecto y prototipo	Testear
Evaluación	Evaluar

## Conclusiones

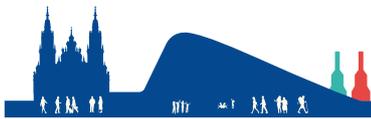
El resultado del diseño de proyectos de ApS con las técnicas de D.T. ha dado lugar a varias oportunidades de servicio y aprendizaje por parte de los alumnos, ante necesidades detectadas en los grupos diana, tales como campañas de sensibilización ante la alerta sanitaria; prototipos diseñados para abordar los problemas de adolescentes con relaciones tóxicas, las necesidades de grupos concretos como niños con TEA, jóvenes con trastornos de conducta alimentaria, adolescentes conflictivos, jóvenes con problemas de ludopatía, o el uso de las redes sociales entre los jóvenes, entre otros.

Encontramos, junto a Martínez-Domínguez, Martínez-Domínguez, Alonso, y Gezuraga (2013), que el proceso de diseño con las herramientas del D.T. enriquece y motiva al alumnado. Académicamente, la experiencia innovadora les posibilita contextualizar los aprendizajes y les ofrece la oportunidad de desarrollar un aprendizaje más profundo y significativo, a la vez que pueden aplicar sus habilidades y comprobar que su trabajo es útil, dándole sentido a los mismos.

También, que los beneficios proporcionados al alumnado que realiza y desarrolla estos proyectos son varios: mejoras académicas, sociales y emocionales; incrementan su responsabilidad social y están más dispuestos a participar en su entorno social, entre otros.

## Referencias bibliográficas

- Design Thinking en Español. (2021). *¿Qué es el design thinking?* Recuperado de <https://www.designthinking.es/inicio/index.php?success1=0>
- Design Thinking España. (2021). *Design Thinking en el aula*. Recuperado de <https://xn--designthinkingespaa-d4b.com/design-thinking-en-el-aula>
- IDEO. (2012). *Design thinking para educadores*. Recuperado de <http://cc-catalogo.org/site/pdf/Design-Thinking-para-Educadores.pdf>
- Martínez-Domínguez, B., Martínez-Domínguez, I., Alonso, I., y Gezuraga, M. (2013). El Aprendizaje-Servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 99-117.
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X., y Rubio, L. (2011). Aprendizaje Servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, Núm. Extra, 45-67.
- Rodríguez-Gallego, M. (2013). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense De Educación*, 25(1), 95-113. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2014.v25.n1.41157](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157)



# La promoción de la Competencia Digital Docente en los grados en Educación Infantil y Primaria

MERCADER, CRISTINA  
BOSCO-PANIAGUA, ALEJANDRA

*Universitat Autònoma de Barcelona (España)*

## Contextualización

Desde la adaptación de los Grados en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria al modelo del EEES, la Competencia Digital ha pasado a ser una competencia transversal en dichas titulaciones (Domingo, Bosco, Carrasco, y Sánchez, 2020). En los últimos años, con la investigación en el ámbito de la tecnología educativa, esta competencia se ha ido concretando, definiendo la Competencia Digital Docente (CDD). Actualmente existen diferentes marcos de referencia sobre la misma: el europeo con el DigCompEdu (Redecker y Punie, 2017), el nacional del INTEF (2017) y el autonómico catalán (en dónde se enmarca la presente experiencia) del Departament d'Educació (2018).

Recientemente, además, el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya ha presentado el Plan de Educación Digital (2020), que pretende impulsar la acreditación de esta competencia no solo como mérito en los concursos de oposiciones y traslados sino como requisito para el acceso a los cuerpos docentes.

En este contexto, desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona se consideró esencial unir a un equipo docente para impulsar y promover el desarrollo de la Competencia Digital Docente en los grados en Educación Infantil y en Educación Primaria; con el propósito de mejorar la formación inicial del alumnado en CDD. Específicamente, se establecen los siguientes objetivos:

- (1) Intercambiar experiencias y conocimientos sobre el desarrollo de la CDD en la docencia de los grados en E. Infantil y E. Primaria.
- (2) Recoger información sobre cómo se está tratando la CDD los grados en E. Infantil y E. Primaria.
- (3) Elaborar propuestas de mejora mediante la creación de recursos para la integración de la CDD en los grados en E. Infantil y E. Primaria.

## Descripción de la experiencia

La experiencia consiste en el desarrollo de un proyecto de innovación financiado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona que persigue impulsar y promover el desarrollo de la Competencia Digital Docente en los grados en Educación Infantil y en Educación Primaria. Para ello, se conformó un grupo de profesorado que fuera afín a la temática de la Competencia Digital Docente. Entre este profesorado, era indispensable contar con los/las responsables de asignaturas que, según la guía docente, trabajan alguna dimensión

de la Competencia Digital Docente en mayor o menor medida. Además, para poder incluir la visión institucional de la Facultad, en el equipo se incluye a la coordinadora de titulación de Educación Primaria y a la responsable del prácticum de Educación Infantil. Finalmente, para aportar experticia en tecnología educativa, se cuenta con la participación de 3 profesoras cuyas líneas de trabajo son la tecnología educativa. En total, el grupo se conforma de 20 profesores/as de 8 departamentos diferentes de la Facultad de Ciencias de la Educación (6 hombres y 14 mujeres) de categorías profesionales y años de experiencia variados.

La experiencia se ha desarrollado en dos fases. La fase 1 tiene por objetivo recoger las impresiones sobre la situación de la facultad y compartir las experiencias con CDD que se estaban realizando. La fase 2 consiste en la creación de materiales de apoyo para el profesorado de la Facultad.

A nivel metodológico, la primera fase ha consistido en la realización de 4 encuentros de intercambio del equipo para compartir significados en cuanto a la CDD, conocer las actividades de enseñanza-aprendizaje que se están llevando a cabo en las asignaturas, y recoger la percepción del profesorado de la Facultad respecto la CDD. Para ello, se realizaron 2 grupos focales y se pasó una adaptación del cuestionario SELFIE (Comisión Europea, 2018).

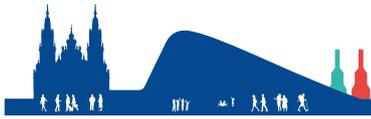
En la segunda fase, y a partir del análisis de la experiencia de la primera fase, desde el equipo y de manera colaborativa se han elaborado materiales de apoyo en distintos formatos (vídeos, infografías, documentos interactivos). En esta segunda fase las personas beneficiarias son el profesorado que imparte docencia en los grados en E. Infantil y en E. Primaria y el alumnado, asegurando así la formación inicial necesaria para que puedan mejorar la adquisición de la CDD.

## Conclusiones

A partir de esta experiencia se evidencian 3 aspectos clave: 1) El desarrollo de la Competencia Digital Docente en los planes de formación inicial de los grados de magisterio está todavía en una fase incipiente; con lo que los planes de estudios requieren una profunda transformación. 2) Su actualización y transformación pasa necesariamente por abrir procesos colaborativos y con la participación de agentes de diferentes niveles (considerando profesionales en los órganos de gestión y de coordinación, así como el profesorado implicado) y experticia; y 3) La Competencia Digital Docente es no solo un mérito o requisito en algunos contextos para la incorporación al mercado laboral sino también una necesidad imperante que debe ser considerada y abordada desde una perspectiva institucional a partir de una planificación estratégica.

## Referencias bibliográficas

- Comisión Europea. (2018). *Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational technologies*. Recuperado de [https://ec.europa.eu/education/schools-go-digital\\_es](https://ec.europa.eu/education/schools-go-digital_es)
- Departament d'Educació. (2020). *Plan de Educació Digital 2020-2023*. Recuperado de <http://educacio.gencat.cat/ca/departament/publicacions/monografies/pla-educacio-digital/>
- Departament d'Educació. (2018) *Competència digital docent del professorat de Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Recuperado de <http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/publicacions/monografies/competencia-digital-docent/>
- Domingo, M., Bosco, A., Carrasco, S., y Sánchez, J. A. (2020). Fomentando la competencia digital docente en la universidad: Percepción de estudiantes y docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 167-182. doi: 10.6018/rie.340551
- INTEF. (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de [https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017\\_1020\\_Marco-Com%C3%BAAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf](https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf)
- Redecker, C., y Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. Recuperado de [http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC107466/pdf\\_digcom\\_edu\\_a4\\_final.pdf](http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC107466/pdf_digcom_edu_a4_final.pdf)



## **El desarrollo de competencias cívico-sociales en la universidad. AUCE, un proyecto de dinamización educativa del Campus de Ourense**

**BREA CASTRO, MILLÁN**

*Universidade de Vigo (España)*

### **Contextualización**

Las actividades (formales o informales) fuera del aula en el ámbito universitario, fueron siempre fundamentales en el proceso de socialización (Rotger, 1998) del estudiantado. En España, con la llegada de la democracia y la legalización de asociaciones y partidos políticos, afloraron numerosas organizaciones juveniles que aglutinaron abundantes actividades y propuestas en torno a la Universidad (Brea, 2020), pero no acabaron de consolidarse por diversos motivos (Merhi Auar, 2011).

Es en Estados Unidos, donde esa participación en entornos no formales adquiere un sentido relevante y dónde se valora precisamente la importancia que tiene el dinamismo social. La estructura universitaria (Foubert y Urbanski, 2006), permite que cada Institución pueda crear y establecer clubs diversos, a raíz de las demandas de los estudiantes. Actividades tan conocidas (Derby, 2006) y de impacto social y económico como los deportes (baloncesto, fútbol americano), se ve complementado con clubs de lectura, canto, voluntariado o los recién llegados *eSports*.

Es clave también incidir, que esas actividades, pese a que cuentan con la motivación particular de cada persona para apuntarse y que hay mucha más flexibilidad para crear clubs, también aportan valores sociales (Kim y Bastedo, 2017) y créditos al alumnado que en España no están reconocidos.

Precisamente, en nuestro país, es innegable que existen experiencias puntuales, pero no dejan de estar vinculadas en colectivos de transición.

Por tanto, la repercusión de una propuesta fuera de aulas en las Universidades Españolas no es novedosa, pero si implica varios factores en el crecimiento personal de los estudiantes que apuestan por invertir su tiempo libre en labores no puntuables en la educación formal: Motivación, crecimiento personal, interacción con iguales y fomento de hábitos saludables.

### **Descripción de la experiencia**

La Asociación Universitaria de Ciencias de la Educación AUCE (creada bajo el nombre de Asociación Universitaria Educación Social y Sociedad), tiene su sede actual en el *Pavillón de Estudiantes del Campus de Ourense*. Esta asociación nació en 2012 con el objetivo de contribuir a la dinamización del espacio universitario ourensano.

Dirigida especialmente al alumnado universitario y especializada en el ámbito del ocio y tiempo libre, ha organizado y colaborado en actividades lúdicas como *Magostos*, *Entroidos en Comadres*, *La Bella Auria*, *Xornadas Interxeracionais*, etc. Además, fue creada a través de ella la Escuela de Tiempo Libre Universitaria de Ourense ESTOU, que imparte anualmente varios Cursos de Monitor/la de Ocio y Tiempo Libre. Otra de las líneas de trabajo es el deporte, concretamente el fútbol gaélico, que promueve desde 2015, consiguiendo la creación de una Escuela en el Campus de Ourense.

Por otra parte, la asociación fue beneficiaria en el 2016, 2017, 2018 y 2019 de las ayudas de la Unidad de Igualdad de la Universidad de Vigo, a través de la cual organizó el *Obradoiro Cuentos ConSenso: Cuentos con Perspectiva de Género*. Asimismo, dinamiza una radio social y comunitaria, cuyo principal objetivo es dar voz a las entidades, iniciativas sociales y personas de Ourense que no suelen tener espacios para comunicar y difundir su labor.

En el año 2015 comenzó a ser beneficiaria del programa de *Mobilidade Transnacional Juvenil Galeuropa*, financiado por la Xunta de Galicia y el Fondo Social Europeo. A través de esta ayuda, implementó el proyecto de movilidad *Galeuropa Lisboa* 2015 y 2016, gestionando la estancia en esta ciudad de 10 y 12 personas, durante 2 y 4 meses, respectivamente, para la realización de prácticas formativas. En el 2017, además de en Lisboa, ofertó plazas en Brescia.

En el año 2019 comenzó *Ourense Diversa*, un proyecto universitario de temática LGBTIQ y sexualidad que busca ser un espacio seguro donde compartir conocimientos y experiencias sobre estos asuntos, la huerta solidaria, la primera del Campus de Ourense, y el proyecto de adaptabilidad para personas con diversidad funcional. Durante todo este tiempo, pasaron más de 1000 personas en sus diversas actividades, con un impacto en redes sociales de más de 20000 visualizaciones, y 4 generaciones de estudiantes de diversas carreras como Educación Social, Trabajo Social y Magisterio. Una asociación única en un Campus donde era evidente la ausencia de propuestas colaborativas.

## Conclusiones

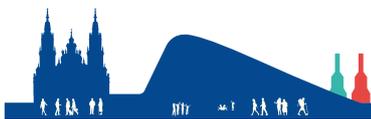
Las actividades realizadas por AUCE, en su inmensa mayoría, contribuyeron a un aprendizaje de competencias profesionales muy diversas. A nivel organizativo coordinando encuentros, a nivel personal interactuando con personas a diario y en la planificación de eventos, a nivel comunicativo facilitando relaciones y gestionando desencuentros... Su propuesta basada en la autogestión posibilitó motivar la participación y creación de dinámicas antes no existentes.

La valoración por parte de los usuarios es positiva y resalta la apuesta por el auto crecimiento personal y profesional, convirtiendo a las usuarias en parte activa, hasta ser creadoras de contenido.

La formación no formal tiene también responsabilidad directa. AUCE apuesta por formación como cursos de monitores o encuentros formativos con dinámicas diferentes a las que tienen en clase. Sus docentes son participantes en la asociación. Pasaron por todos los "puestos" hasta convertirse en formadoras. Esto es una postura clarísima hacia crecimiento personal y profesional.

## Referencias bibliográficas

- Brea, M. (2020). Houses of youth: a pioneering experience of social intervention in Spain. *Social Work with Groups*, 43(3), 196-210.
- Foubert, J. D., y Urbanski, L. A. (2006). Effects of involvement in clubs and organizations on the psychosocial development of first-year and senior college students. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 43(1), 166-182.
- Kim, J., y Bastedo, M. N. (2017). Athletics, clubs, or music? The influence of college extracurricular activities on job prestige and satisfaction. *Journal of Education and Work*, 30(3), 249-269.
- Merhi Auar, R. (2011). *Las Claves de la participación estudiantil en la universidad española. A 'Univest 11'*. Girona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10256/3812>
- Rotger, A. J. P. (1998). La violencia como nuevo espacio de educación. En L. Pantoja (Ed.), *Nuevos espacios de la educación social* (pp. 19-48). Universidad de Deusto: Deustuko Unibertsitatea.



## La mejora de la formación docente inicial en el aula virtual

**MATARRANZ GARCÍA, MARÍA**

*Universidad a Distancia de Madrid (España)*

### Contextualización

El *Proyecto #MejoresDocentes* es un proyecto de innovación educativa que se ha puesto en marcha en la Facultad de Educación de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA). Pretende reforzar y poner en valor la formación inicial del profesorado online como agente impulsor del cambio social. En el proyecto se plantean dos líneas de acción u objetivos principales, que se concretan a su vez en objetivos secundarios y una serie de tareas específicas, determinantes para la formación inicial del docente en entornos online. El primero de ellos aborda la necesidad de formar profesionales con un claro perfil crítico, reflexivo y consciente de la responsabilidad social y moral que supone la profesión docente. El segundo, por su parte, tiene como meta el refuerzo y optimización del periodo de prácticas externas por ser un periodo determinante en la formación docente inicial. Este proyecto de innovación será puesto en práctica por un equipo multidisciplinar formado por pedagogas, psicólogas y profesionales de las distintas áreas didácticas (geografía e historia, lengua y literatura españolas, idiomas y atención a la diversidad entre otros) de la Facultad. De esta manera, los miembros unen sinergias para el trabajo colaborativo, a través de la metodología denominada investigación-acción, de carácter eminentemente práctico y enfocado al aula.

### Descripción de la experiencia

El *Proyecto #MejoresDocentes* nace con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de las futuras maestras y maestros que se forman en UDIMA. Por ello, para el segundo semestre del curso 2020-2021 y primer semestre del curso 2021-2022. Convencidas y convencidos de que esta mejora en su formación inicial redundará en una mejora de la calidad docente cuando finalicen su etapa como estudiantes y ejerzan como maestras y maestros, los objetivos generales que se plantean en este proyecto de innovación son (O1) Evaluar los sentidos, finalidades, y funciones de la enseñanza como actividad profesional, profundizando en el fomento de la conciencia social y el pensamiento crítico del futuro profesorado y (O2) Revalorizar el proceso de tutorización, seguimiento y evaluación de las Prácticas Externas de los grados y másteres de la facultad de educación. El *Proyecto de Innovación #MejoresDocentes* se inspira en la metodología de investigación-acción que se utiliza con frecuencia en el ámbito educativo, derivado de la necesidad de que el maestro-investigador sea capaz de construir por sí mismo su propio conocimiento y llegue a alcanzar un desarrollo profesional autónomo mediante la reflexión, el estudio de los trabajos de otros profesores y la comprobación de sus ideas mediante la investigación en el aula.

El proceso de la investigación acción tiene algunas similitudes con las fases de cualquier investigación científica; sin embargo, a diferencia de la investigación científica, la investigación acción se caracteriza por ser una

metodología muy práctica y enfocada a la práctica en el aula, en este caso, el aula virtual. Las primeras fases del proyecto son:

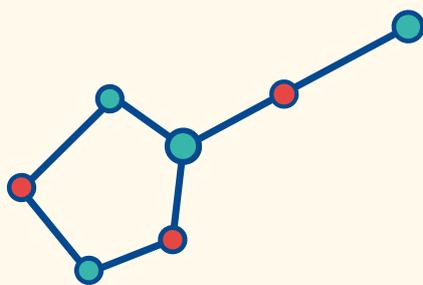
- i. Planteamiento del problema: La mejora de la formación docente inicial en el aula virtual, para lo cual se han planteado dos objetivos generales (ya descritos anteriormente).
- ii. Planificación: Para la puesta en marcha de los objetivos generales se han desplegado 10 objetivos específicos y un listado de 17 tareas. Habrá una reunión inicial del equipo investigador para la toma de decisiones y el reparto de tareas. Las tareas tendrán alcance en determinadas asignaturas que serán seleccionadas previamente por el equipo investigador, de manera que el O1 y el O2 se implantarán en el segundo semestre en determinadas asignaturas de títulos adscritos a la Facultad de Educación.
- iii. Acción-observación: Consistirá en la puesta en marcha de las tareas descritas.

## Conclusiones

La puesta en marcha de las fases i, ii y iii permitirá que el equipo docente recopile datos acerca de la participación y rendimiento de las/los estudiantes en las aulas virtuales. Posteriormente se pondrán en marcha las fases iv. Reflexión y evaluación y v. Planificación de las mejoras. La fase iv permitirá que, una vez finalizada la acción-observación se realicen las acciones destinadas a la recogida de datos y se revisen los resultados obtenidos a fin de dilucidar el logro de los objetivos planteados para el *Proyecto #MejoresDocentes*. La mejora de la práctica educativa es la finalidad última de la investigación-acción, por tanto, en la última fase de #MejoresDocentes se estudiará la conveniencia de implantar mejoras a nivel de titulación o incluso de Facultad en función de los resultados obtenidos.

## Referencias bibliográficas

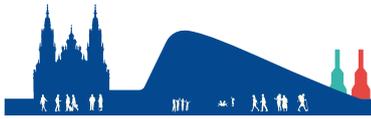
- Comisión Europea. (2020). *Marco Europeo para la Competencia Digital Docente*. Recuperado de <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Quintanal, J., y García, B. (2017). *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa*. Madrid: CCS.
- Valle, J. M., y Manso, J. (Dirs.). (2016). *La 'cuestión docente' a debate. Nuevas perspectivas*. Madrid: Narcea.



# Línea 5

**PÓSTERES**





# Validación de un modelo teórico de la competencia Aprender a Aprender desde la perspectiva de los/as profesionales

RIQUELME SOTO, VERÓNICA  
SAHUQUILLO MATEO, PIEDAD

*Universitat de València (España)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Desde la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se han desarrollado una serie de cambios en relación al modelo formativo dentro del marco europeo. Dichos cambios sitúan al alumnado en el centro del proceso como agente activo y protagonista de su propio aprendizaje, permitiendo impulsar el desarrollo de competencias en el marco universitario y la asunción de cambios en la actividad de la figura docente, entre otros.

En la actualidad, existen informes que orientan la evolución del marco de las competencias clave en Europa (OCDE, 2005; Comisión Europea, 2018), al igual que estudios destinados a profundizar en cada una de ellas, haciendo especial hincapié en los que abordan la competencia Aprender a Aprender (AaA) (Hoskins y Fredriksson, 2008; Sagitova, 2014; Deakin, Stringher, y Ren, 2014; Lluch y Portillo, 2018).

En relación a ello, el presente trabajo se encuentra orientado al estudio de la competencia clave AaA y se adscribe al equipo de investigación GIPU-EA (<http://gipu.blogs.uv.es/>), cuyo grupo ha desarrollado un proceso de validación del modelo de la competencia AaA haciendo uso de la información recogida de diferentes informantes clave del ámbito de la educación superior: profesorado, alumnado, empleadores y profesionales.

Esta comunicación, se centrará en los resultados cualitativos obtenidos del colectivo de profesionales mediante grupos focales con el objetivo de conocer la percepción que tiene dicho colectivo sobre el proceso de Aprender a Aprender del alumnado universitario. Todo ello se llevó a cabo a través de diferentes grupos de discusión que fueron orientados a partir de una pregunta general sobre lo que la competencia AaA suponía para los informantes, siendo esta la siguiente:

“Desde su punto de vista y en relación con el “Aprender a Aprender”, ¿qué cualidades, capacidades, habilidades, etc., debe adquirir o perfeccionar una persona durante sus estudios de grado en la universidad para convertirse en un/a profesional competente y responsable?”

## Metodología

### *Participantes*

La muestra se encuentra compuesta por 18 sujetos pertenecientes al colectivo de profesionales de las diferentes entidades participantes en el estudio, siendo estos distribuidos por áreas de conocimiento:

- Universidad de Valencia: Ciencias de la Salud (n=6).
- Universidad Politécnica de Valencia: Ingenierías (n=7).
- Universidad Católica de Valencia: Ciencias de la Educación (n=5).

#### *Diseño*

El estudio se llevó a cabo bajo un muestreo no probabilístico e intencional. Los métodos empleados fueron de corte cualitativo, con el fin de obtener información detallada sobre las opiniones de los/as profesionales.

#### *Instrumentos*

El proceso de recogida de información se desarrolló a través de un grupo de discusión integrado por los/as diferentes profesionales que componen la muestra.

#### *Procedimiento*

El proceso de codificación de la información aportada por los grupos de discusión se llevó a cabo con el software ATLAS.ti 8. Los grupos focales proporcionaron información sobre la competencia AaA bajo un análisis deductivo-inductivo. Finalmente, los códigos obtenidos se analizaron teniendo en cuenta dos parámetros:

- Densidad (D): con respecto al número de enlaces que un código tiene con otros códigos.
- Enraizamiento (E): con respecto al número de veces que se ha citado un código.

## Resultados y conclusiones

Los resultados evidencian una serie de asociaciones entre dimensiones, subdimensiones y códigos relativos a los mapas relacionales extraídos a través del Atlas.ti. Es por ello que entre los principales resultados obtenidos destacan las relaciones que se establecen entre dimensiones, subdimensiones y códigos.

**Tabla 1.** Parámetros de densidad y enraizamiento de los códigos más destacados

Dimensiones	Códigos destacados	Densidad	Enraizamiento
Cognitiva	Buscar, seleccionar, gestionar e información eficaz.	1	3
	Cuestionar supuestos subyacentes.	1	3
Metacognitiva	Resolución de problemas (contexto).	2	10
	Reflexión sobre “qué, cómo y para qué” aprender.	1	1
	Priorizar, jerarquizar y organizar actividades.	1	1
	Analizar, evaluar y monitorizar para mejorar ejecución.	1	1
Afectivo-emocional	Tolerar la frustración y resiliencia.	1	4
Social-relacional	Cooperar con los/as compañeros/as.	2	5
	Valorar relaciones interpersonales y el trabajo con otros para aprender.	1	9
	Trabajar aportando ideas, dando y pidiendo ayuda, liderando, etc.	1	3
Ética	Esforzarse para hacer el trabajo bien hecho.	1	5

**Fuente:** Elaboración propia

De este modo, resulta de interés señalar que las voces de los/as participantes en el grupo de discusión establecen una relación directa entre la Dimensión Cognitiva y la Dimensión Metacognitiva, siendo las subdimensiones “Gestión eficaz de la información” y “Pensamiento crítico y creativo”, por parte de la dimensión cognitiva, junto con “Conocimiento de sí mismo, tareas y estrategias” y “Resolución de problemas”, por parte de la dimensión metacognitiva, los nexos de unión entre ambas. Dichos resultados destacan la estrecha relación entre estas, puesto que ambas abordan el proceso de aprendizaje del alumnado y sus estrategias para llevarlo a cabo.

Asimismo, la dimensión metacognitiva a partir de sus subdimensiones “Conocimiento de sí mismo, tareas y estrategias” y “Autoevaluación, control y autoregulación”, estableció relación con la Dimensión Social-Relacional a través de la subdimensión “Valores sociales”. Las asociaciones de las subdimensiones metacognitivas con la subdimensión social-relacional se llevaron a cabo bajo el mismo código “Valorar relaciones interpersonales y el trabajo con otros/as para aprender”, perteneciente a la Dimensión Social-Relacional.

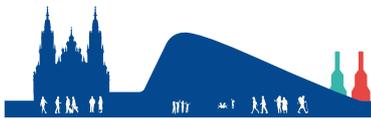
La Dimensión Metacognitiva también se relacionó con la Dimensión Afectiva-Motivacional a través de su subdimensión “Resolución de problemas” y de la subdimensión afectivo-motivacional “Motivación y actitud positiva ante el aprendizaje y la mejora”.

En relación a la Dimensión Social-Relacional resulta de interés remarcar que también establece una asociación directa con la Dimensión Ética. Dicha relación se lleva a cabo a partir de la subdimensión social-relacional “Actitudes de cooperación y solidaridad y relaciones interpersonales” junto con la subdimensión ética “Responsabilidad en el aprendizaje”.

Finalmente, el análisis de las relaciones que se establecen a raíz del discurso de los/as participantes denota una peculiaridad, puesto que en la Dimensión Social-Relacional se genera una asociación intrasubdimensional. Ello se debe a que las subdimensiones “Actitudes de cooperación-solidaridad y relaciones interpersonales” y “Trabajo en equipo” se encuentran estrechamente vinculadas bajo la percepción del colectivo de profesionales participantes en el estudio.

## Referencias bibliográficas

- Comisión Europea. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. Recuperado de <https://bit.ly/2DwOEIn>
- Deakin, R., Stringher, C., & Ren, K. (2014). *Learning to learn. International perspectives from theory and practice*. London: Routledge.
- Hoskins, B., & Fredriksson, U. (2008). *Learning to learn: What is it and can it be measured*. Ispra, Italy: Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL). Recuperado de <https://bit.ly/2N5ileu>
- OCDE. (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. París: OCDE. Recuperado de <https://bit.ly/2eLmLD>
- Lluch, L., y Portillo, M. C. (2018). La competencia de aprender a aprender en el marco de la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 78(2), 46-62. Recuperado de <https://bit.ly/2FvkqeM>
- Sagitova, R. (2014). Students self-education: learning to learn across the lifespan. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 272-277. Recuperado de <https://bit.ly/36wI72N>



# El uso que los alumnos le dan al material concreto en la resolución de problemas aditivos en un grupo de primer grado de educación primaria

RODRÍGUEZ, MÓNICA  
DOMÍNGUEZ, ADRIANA  
ORTIZ, OSVALDO

*Escuela Normal Miguel F. Martínez, Centenaria y Benemérita (México)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

El presente estudio *El uso que los alumnos le dan al material concreto en la resolución de problemas aditivos en un grupo de primer grado de educación primaria* tiene como propósito analizar el uso que le dan los alumnos de primer grado de educación primaria al material concreto desarrollando competencias al resolver problemas aditivos en la asignatura de matemáticas, lo que permitió cuestionarse ¿De qué manera los alumnos de primer grado de educación primaria utilizan el material concreto en la resolución de problemas aditivos? Esto debido a la dificultad que presentan al enfrentarse a los mismos y a la importancia que estos y la asignatura misma representan en la vida cotidiana.

El Nuevo Modelo Educativo 2018 en México, basado actualmente en la Nueva Escuela Mexicana, ha conducido al docente a preocuparse y ocuparse por el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el desarrollo de competencias, por tanto, identificar los materiales concretos que se utilizan para la resolución de problemas aditivos en la asignatura de matemáticas en niños de primer grado de educación primaria fue un objetivo que originó la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los materiales concretos que los alumnos de primer grado de educación primaria utilizan para la resolución de problemas aditivos en la asignatura de matemáticas?, que implicó conocer los tipos de materiales, sus clasificaciones en función de su uso, fundamental para el logro de aprendizajes significativos.

Describir las características de los materiales que los alumnos de primer grado utilizan en la resolución de problemas aditivos, permitió interrogarnos acerca de ¿Qué características presentan los materiales que los alumnos de primer grado utilizan en la resolución de problemas aditivos?, y determinar si eran funcionales de acuerdo al desarrollo de los alumnos.

Por último, interpretar las diferentes formas en las que los alumnos hacen uso del material concreto en la resolución de problemas aditivos, a través del cuestionamiento ¿De qué manera utilizan los alumnos de primer grado de educación primaria el material concreto en la resolución de problemas aditivos?, fue dar una mirada retrospectiva y prospectiva de la práctica profesional efectuada en el aula, específicamente en el quehacer docente en la asignatura de matemáticas.

## Metodología

El tipo de enfoque cualitativo fundamentó el estudio. El método de investigación utilizado es el estudio de casos, ya que según Pérez (1994, cit. por Albert, 2007), “conduce a los participantes a la toma de decisiones a reforzar una decisión buscada con objetividad”.

El estudio se realizó en la escuela primaria “Dr. Juventino González Benavides” ubicada en Monterrey, N. L. México, en un grupo de primer grado. La muestra se conformó por tres alumnos del grupo y para seleccionarla se utilizó el muestreo estratificado, el cual “consiste en dividir a la población en subconjuntos cuyos elementos posean características comunes, es decir, estratos homogéneos en su interior. Posteriormente se hace la escogencia al azar en cada estrato” (Arias, 2012, p. 84).

Los instrumentos utilizados para dicho estudio fueron un cuestionario conformado por cinco preguntas abiertas dirigidas a maestras a cargo de grupos de primer grado; una lista de cotejo organizada bajo cinco criterios específicos y un registro anecdótico en el que se suscribió el uso del material concreto.

## Resultados y conclusiones

Las formas en las que los alumnos hacen uso del material no siempre son iguales ya que tienen procesos metacognitivos, habilidades y necesidades diversas. Se encontró que no saben de qué manera el material debía utilizarse, por lo que el proceso de resolución fue entorpecido, sin llegar al resultado correcto.

Los alumnos utilizaron los materiales elegidos o sugeridos por sus docentes. Se detectó que en su mayoría el uso de materiales concretos es esencial, ya que son una herramienta que favorece la construcción de los contenidos y aprendizajes de las matemáticas, asignatura abstracta y de difícil comprensión.

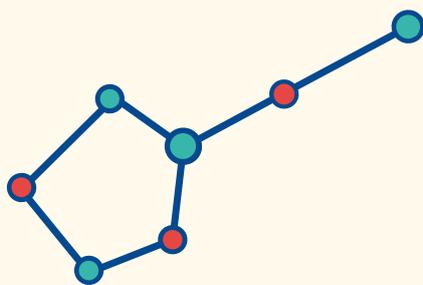
La mayoría de los materiales utilizados fueron llamativos para los alumnos, fáciles de conseguir, sencillos de elaborar, manipulables y motivadores.

Los alumnos utilizaron el material de acuerdo a sus percepciones y procesos cognitivos. Los participantes entraron en conflicto al no obtener instrucciones de cómo debía ser utilizado el material.

La conjetura planteada demostró que las características y el uso del material no contribuyen a la fácil resolución de problemas aditivos ni a la obtención de resultados correctos por los alumnos en la resolución de los mismos.

## Referencias bibliográficas

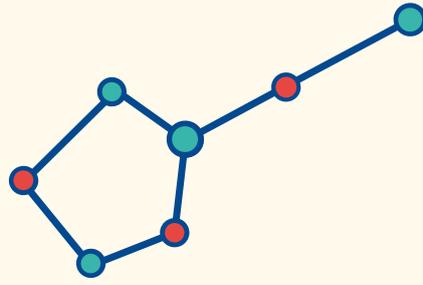
- Albert, M. (2007). *La investigación educativa: Claves teóricas*. Madrid: McGRAW-HILL.
- Alfaro, G. (2002). *El aprendizaje de las matemáticas en la escuela primaria, con el apoyo de regletas de colores*. (Proyecto de intervención pedagógica para obtener el título de Licenciada en Educación). UPN. México.
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas, Venezuela: Episteme.
- Apaza, P. M. (2011). *Influencia de los materiales didácticos en el rendimiento académico de los estudiantes del segundo grado en el nivel secundario de la institución educativa Carlos Fermín Fizcarrald*. Tesis Doctoral. Puerto: Maldonado-Perú.
- INEE. (s.f.). *La enseñanza de la resolución de problemas matemáticos en la escuela primaria*. México: INEE. Recuperado de <https://docplayer.es/20932178-La-ensenanza-de-la-resolucion-de-problemas-matematicos-en-la-escuela-primaria-experiencias-de-los-profesores.html>
- Pineda, O. M. A. (2003). *El uso del material concreto para el aprendizaje significativo de las matemáticas*. (Proyecto de Innovación. Proyecto pedagógico de acción docente para obtener el título de Licenciado en Educación. Universidad Pedagógica Nacional). México, D.F. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/19452.pdf>
- Salgado, N. (2014). *El uso de material concreto en la enseñanza de Matemática*. Tesis Magister en Educación. Universidad San Francisco de Quito. Ecuador.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria 1°. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP.



## Línea 6

# Procesos de elaboración, gestión y transferencia del conocimiento educativo

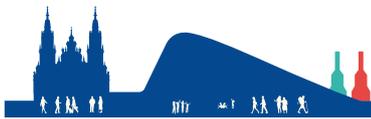




# Línea 6

**SIMPOSIOS**





# Remesas pedagógicas en las redes de la era pre-electrónica y mecanismos de viaje de las ideas de Rabindranath Tagore, Rafael Ramírez y Jiddu Krishnamurti

ARMENTA BELTRÁN, MARGARITA (COORD.)

*Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (México)*

## Descripción del simposio

En este simposio se presenta un trabajo de investigación en el que se describe el viaje de las ideas pedagógicas de tres ejemplares de la pedagogía del siglo pasado. Uno de ellos es el profesor mexicano Rafael Ramírez Castañeda y los otros dos son pensadores indios. Se trata del filósofo Jiddu Krishnamurti y el poeta, nobel de la literatura, Rabindranath Tagore. Los tres tienen en común una preocupación por la transformación de la sociedad mediante la educación. Ha llegado la hora de reconocer el carácter transhistórico de sus ideas porque han logrado influir más allá de su tiempo y circunstancias, y se han expandido por diversas geografías socioculturales, trascendiendo no sólo fronteras, sino también los horizontes mismos de la pedagogía.

Partiremos de la idea de Castells (2004) formulada en su libro *La sociedad Red*, en el cual afirma que las redes no son sólo una forma específica de las sociedades del siglo XXI ni de la organización humana, sino que constituyen la estructura fundamental de la vida; tanto comunicadores, arqueólogos e historiadores coinciden y reiteran la permanencia y relevancia de las redes como la columna vertebral de la sociedad desde hace miles de años en las sociedades más antiguas y avanzadas. Lo que las distingue de las actuales es su escasa visibilidad y la falta de herramientas electrónicas, razón por la que se les ha denominado pre-electrónicas.

No obstante, las redes han existido en todos los tiempos con más o menos visibilidad. Les caracteriza su horizontalidad, flexibilidad, adaptabilidad y capacidad de re-configuración; también porque al superar cierto umbral de tamaño, complejidad y volumen de intercambios, se vuelven omnipresentes en el tiempo y el espacio y más eficientes que cualquier estructura centralista con mando y control vertical.

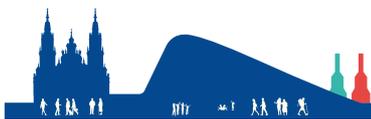
En la era pre-electrónica, las redes pedagógicas las definen un conjunto de educadores, filósofos, psicólogos, médicos, entre otros, que al relacionarse entre sí, tejen una urdimbre generadora de estructuras emergentes de conocimiento profesional docente, mismas que a veces son regenerativas y regeneradoras, y otras, en cambio, consustanciadas y disipantes.

Con base en lo anterior, la intención de este trabajo es exponer los mecanismos mediante los cuales las ideas pedagógicas viajan, prevaleciendo o desvaneciéndose en el flujo de la urdimbre de las interacciones y la comunicación a lo largo del tiempo y el espacio. En este simposio nos referiremos al viaje físico y/o simbólico como vehículo principal para la diseminación del conocimiento profesional docente. Nos referiremos a diversos canales de comunicación –como cartas, artículos, libros, charlas públicas, conversaciones y entrevistas– y destacaremos el carácter resonante regenerativo de sus ideas en el documento *Perfiles, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos*

*Docentes en Educación Básica* (SEP, 2014), tanto como en el documento *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión* (SEP, 2019).

## Referencias bibliográficas

- Armenta Beltrán, M. (2019). Los saberes de educador en el discurso pedagógico de Jiddu Krishnamurti. *Revista Currículum*, 32, 37-62.
- Castells, M. (2006). *La sociedad red. Una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ibarra Aguirre, E. (2019). Fuentes del saber de los profesores. Entre el ideario pedagógico de Rabindranath Tagore y el perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes de educación básica. *Revista Currículum*, 32, 63-80.
- Jacobo García, H. M. (2006). *Teoría educativa. Lo que todo profesional de la educación tiene que saber*. México: UPN.
- Jacobo García, H. M. (2009). *El profesionalismo integrado. Un nuevo modo de ser educador*. México: Plaza y Valdés.
- Jacobo García, H. M. (2019). El conocimiento profesional docente y el discurso pedagógico de la primera mitad del siglo XX. Una contrastación con el perfil, parámetros e indicadores de los profesores de educación básica en México. *Revista Currículum*, 32, 15-36.
- Jacobo García, H. M., Armenta Beltrán, M., e Ibarra Aguirre, E. (2014). Educación y mecanismos de viaje de las remesas socioculturales. Un estudio con educadores de migrantes de la mixteca alta oaxaqueña. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*. 4(2), 231-260.
- SEP. (2014). *Perfiles, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica*. México: SEP.
- SEP. (2019). *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión*. México: SEP.



# PONENCIA 1

## Teoría educativa de Rabindranath Tagore y viaje de sus remesas pedagógicas en la era pre-electrónica

IBARRA AGUIRRE, ENRIQUE

*Universidad Autónoma de Sinaloa (México)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Rabindranath Tagore fue un personaje hindú que vivió durante 1861-1941 al que se reconocen múltiples facetas, la poesía como la más destacada de ellas, tanto, que fue laureado con el premio nobel de literatura en 1913. A sus 40 años de edad, incursiona en una nueva faceta; como él dice, le nace la vocación de ser maestro de escuela y funda la escuela de Shantiniketan, en la cual tuvo origen sus primeras ideas pedagógicas (Tagore, 1917), que luego desarrolla y consolida en el Instituto experimental rural de Sriniketan y la Universidad Vishva-Bharati (Ibarra-Aguirre, 2019).

Lo anterior, es fácil saberlo hoy, porque la información que fluye en la red sobre Tagore está a golpe de un clic en los principales motores de búsqueda de Internet, pero a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, época pre-electrónica o pre-net en que él vivió, la migración de las ideas de una latitud a otra no tenía los vehículos ágiles de viaje que existen en nuestra época, no obstante, su ideario pedagógico consiguió abrirse paso en el espacio y tiempo logrando hacer resonancia transcontinental, llegando a México, por ejemplo (Martínez, 2016; Moraga, 2016).

Debe decirse que las redes no son monopolio de la sociedad del siglo XXI, en todo caso ahora presentan otras formas y diversificación de medios que permiten que la comunicación tenga mayor resonancia, sin restricción geográfica, con flujos de información sincrónicos o asincrónicos y a bajo costo (Anderson, 2010). Como lo señala Castells (2004), estas siempre han tenido presencia en la vida de las sociedades más antiguas y avanzadas desde épocas milenarias, aunque con relativa notoriedad.

Este trabajo tiene como objetivo, hacer visible cuál es el origen de las teorías educativas de Tagore, qué mecanismos permitieron el viaje de sus remesas pedagógicas durante su época y cuáles de esas ideas permanecen o se han desvanecido en el espacio tiempo. Se exploran los diversos canales de comunicación pre-electrónicos en los que el pensamiento tagoriano sobre la educación apareció en sus tiempos.

Se pretende responder a las interrogantes ¿qué mecanismos facilitaron el viaje de las remesas pedagógicas de Rabindranath Tagore? ¿Cuál es el origen de sus ideas pedagógicas?

¿Cuáles ideas de su modelo pedagógico permanecen y cuáles han desaparecido? ¿Se han regenerado o se han disipado con el paso del tiempo? ¿Cuáles de esas ideas se encuentran presentes en los documentos del perfil profesional de los docentes en México?

### Metodología

Se realiza una investigación documental que incluye (1) las obras originales de Tagore que se encuentran traducidas al idioma inglés y español, en formato de libros, artículos, cartas y poemas; (2) libros y artículos de colaboradores que convivieron con él y de otros que fueron cercanos a su pensamiento. Lo anterior con el fin de descubrir el origen de sus teorías educativas, construir su modelo pedagógico de acuerdo con cuatro categorías de carácter deductivo: desarrollo, enseñanza, aprendizaje y reflexión profesional (Jacobo, 2006; 2009). Se explora la permanencia de las ideas tagorianas en la actualidad a través de su resonancia —disipativa y/o regenerativa— (véase Jacobo, Armenta & Ibarra-Aguirre, 2014), mediante un ejercicio de contrastación entre su modelo pedagógico y los documentos del perfil profesional para docentes de educación básica en México del 2014 y 2019, respectivamente (SEP, 2014; 2019), los cuales fungen como un mecanismo de resonancia regenerativa al ser el holograma profesional que debe estar presente en cada educador de educación básica.

## Resultados y conclusiones

Los hallazgos revelan que el origen del ideario pedagógico de Tagore, es de tipo experiencial, deriva de un proceso de reflexión sobre su práctica. Ya configurado su modelo pedagógico, se encontraron teorías acerca del desarrollo, el aprendizaje, la enseñanza y la reflexión profesional (práctica, técnica y social) que deben realizar los educadores.

Los mecanismos de viaje del ideario pedagógico de Tagore fueron diversos. Como pedagogo viajero que fue, diseminó su ideario a través de conferencias por América, Asia y Europa, además tuvo una obra literaria prolífica que colocó en editoriales que aseguraban su distribución, redactó varios artículos educativos y tiene un epistolario importante de carácter internacional; todo ello le permitió a sus ideas hacer resonancia más allá de las fronteras de India.

El ideario pedagógico de Tagore hizo su aparición en México en los albores del siglo xx dentro de las ideas de José Vasconcelos —el primer Secretario de Educación Pública— sobre la reconstrucción del país. En nuestro siglo, es posible visualizar ideas de Tagore acerca de la reflexión profesional, formación continua, trabajo colegiado, atención a la diversidad, entre otras, dentro del perfil docente de educación básica del año 2014 y en el del 2019.

## Referencias bibliográficas

- Anderson, T. (2010). Theories for Learning with Emerging Technologies. En G. Veletsianos (Ed.), *Emerging technologies in distance education* (pp. 23-40). Edmonton: Athabasca, University Press.
- Castells, M. (2006). La revolución de la tecnología de la información. En C. Manuel (Coord.), *La sociedad red. Una visión global* (pp. 55-92). Madrid: Alianza Editorial.
- Ibarra-Aguirre, E. (2019). Fuentes del saber de los profesores. Entre el ideario pedagógico de Rabindranath Tagore y el perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes de educación básica. *Revista Currículum*, 32, 63-80.
- Jacobo García, H.M. (2006). *Teoría educativa. Lo que todo profesional de la educación tiene que saber*. México: UPN.
- Jacobo García, H.M. (2009). *El profesionalismo integrado. Un nuevo modo de ser educador*. México: Plaza y Valdés.
- Jacobo-García, H. M., Armenta-Beltrán, M., e Ibarra-Aguirre, E. (2014). Educación y mecanismos de viaje de las remesas socioculturales. Un estudio con educadores de migrantes de la mixteca alta oaxaqueña. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*. 4(2), 231-260.
- Martínez, X. (2016). Echoes of Tagore in México. En X. Martínez. *Poética. Artes, educación para la paz y atención consciente* (pp. 55-66). México: Colección Paideia Siglo XXI.
- Moraga Valle, F. (2016). Las ideas pedagógicas de Tolstoi y Tagore en el proyecto vasconcelista de educación, 1921-1964. *Historia Mexicana*, 65(3), 1341-1404. doi: 10.24201/hm.v65i3.3184
- SEP. (2014). *Perfiles, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica*. México: SEP.
- SEP. (2019). *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión*. México: SEP.
- Tagore, R. (1917). *Personality*. London: Macmillan.

## PONENCIA 2

# Remesas pedagógicas en las redes de la era pre-electrónica y los mecanismos de viaje de las ideas de Rafael Ramírez

GARCÍA, HÉCTOR MANUEL JACOBO

*Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (México)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

El propósito de esta investigación es visibilizar el pensamiento pedagógico de Rafael Ramírez, profesor de escuelas rurales mexicanas. Su producción intelectual se puede encontrar en los doce tomos editados por el gobierno del estado de Veracruz, México. De ahí se han explorado las categorías de enseñanza, aprendizaje, desarrollo y reflexión profesional para configurar su modelo pedagógico. Cabe destacar que las ideas más influyentes que le subyacen a dicho modelo (Jacobo, 2006, 2009, 2019), encuentran su origen en el filósofo norteamericano John Dewey, a quien visitó en Estados Unidos. El destino principal de sus ideas pedagógicas fueron las escuelas rurales mexicanas, a las que visitaba con frecuencia. Se caracterizó por un fuerte compromiso con la escuela proletaria y el reparto de la justicia social y su interés en la formación del profesor reflexivo y agente de desarrollo de la comunidad, para quienes diseñó los programas de estudio de educación básica, destinados a la escuela rural.

Las preguntas que se pretende responder son: ¿cuáles son los mecanismos que facilitan el viaje de las remesas pedagógicas? ¿De dónde proceden las ideas tejidas en el tiempo y el espacio para configurar el modelo pedagógico de R. Ramírez? ¿Cuáles ideas de dicho modelo han permanecido y cuáles han desaparecido? ¿Se han regenerado o se han disipado con el paso del tiempo? ¿Cuáles de esas ideas permanecen en el Perfil Parámetros e Indicadores del Servicio Profesional Docente Mexicano (2014) o en Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión (2019)?

### Metodología

Se explora el modelo pedagógico de Rafael Ramírez, constituido por las categorías: teorías del desarrollo, enseñanza, aprendizaje y reflexión profesional en la escuela rural, a través del constructo de resonancia. Para explorar la permanencia de las ideas en la actualidad, se contrastará el modelo pedagógico con el *Perfiles, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica* (SEP, 2014), tanto como en el documento *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión* (SEP, 2019).

Interesa destacar que la resonancia es un complejo constituido por ondas semánticas dinamizadas por medio del viaje físico y/o simbólico de las ideas pedagógicas de Rafael Ramírez y cuyo impacto en los puntos de origen, trayecto y destino genera una fuerza en direcciones diversas a través de la invisible red de relaciones que transitan en diversas direcciones, se multiplican o pierden vigencia.

Las resonancias pueden ser disipativas y/o regenerativas. La resonancia disipativa la percibimos como una fuerza simbólica que se caracteriza por la entropía creciente, por ser mecánica y por el carácter no reversible de su multidireccionalidad. La resonancia regenerativa, en cambio, se caracteriza por tener capacidad de autoorganización, revitaliza su fuerza cada que se propaga, al mismo tiempo que desencadena consecuencias con fuerza renovada en diversas direcciones. En este sentido, es neguentrópica, recursiva y retroactiva (ver Jacobo, Armenta, Ibarra, 2014).

### Resultados y conclusiones

Se ha configurado el modelo pedagógico correspondiente a Rafael Ramírez, se han encontrado diversas teorías acerca del desarrollo, el aprendizaje, la enseñanza y el tipo de reflexión profesional que deben realizar los educadores.

Otro ejercicio a realizar es la contrastación de ese pensamiento pedagógico con los contenidos de los documentos oficiales de la Secretaría de Educación en México en los que como holograma docente, se describen los conocimientos, habilidades y competencias de los profesionales de la educación básica en México.

Hacer eso permitirá reconocer el flujo de las ideas pedagógicas a lo largo del tiempo y el espacio, y probar que algunos de los contenidos de los documentos antes mencionados, resuenan en el pensamiento profesional docente de los educadores mexicanos para regular su desempeño pedagógico.

## Referencias bibliográficas

- Castells, M. (2006). *La sociedad red. Una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.
- Jacobo García, H. M. (2006). *Teoría educativa. Lo que todo profesional de la educación tiene que saber*. México: UPN.
- Jacobo García, H. M. (2009). *El profesionalismo integrado. Un nuevo modo de ser educador*. México: Plaza y Valdés.
- Jacobo García, H. M. (2019). El conocimiento profesional docente y el discurso pedagógico de la primera mitad del siglo XX. Una contrastación con el perfil, parámetros e indicadores de los profesores de educación básica en México. *Revista Currículum*, 32, 15-36.
- Jacobo García, H. M., Armenta Beltrán, M., e Ibarra Aguirre, E. (2014). Educación y mecanismos de viaje de las remesas socioculturales. Un estudio con educadores de migrantes de la mixteca alta oaxaqueña. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*. 4(2), 231-260.
- Ramírez, R. (1935). "El interés mundial por la educación de los grupos socialmente retrasados", en *Obras completas de Rafael Ramírez*, tomo v, Veracruz, México: Dirección General de Educación Popular.
- Ramírez, R. (1944). Técnica de la enseñanza. En *Obras completas de Rafael Ramírez* (Tomo III). Veracruz, México: Dirección General de Educación Popular.
- SEP. (2014). *Perfiles, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica*. México: SEP.
- SEP. (2019). *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión*. México: SEP.

## PONENCIA 3

# Remesas pedagógicas en las redes de la era pre-electrónica y los mecanismos de viaje de las ideas de Jiddu Krishnamurti

ARMENTA BELTRÁN, MARGARITA

*Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (México)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

El propósito de esta investigación es visibilizar el pensamiento pedagógico de Jiddu Krishnamurti, pensador indio y creador de escuelas en entornos rurales. Con una vasta obra publicada y un sinnúmero de charlas, conversaciones y entrevistas divulgó sus ideas por el mundo oriental y occidental. De dicha producción se han explorado las categorías de desarrollo, enseñanza, aprendizaje, y reflexión profesional para configurar su modelo pedagógico. Cabe destacar que las ideas más influyentes que le subyacen a dicho modelo (Armenta, 2019), se centran en su interés por la humanización de las relaciones humanas, para lo cual proponía, en primer lugar, educar al educador para que ayudara al estudiante a comprender hasta qué punto es influido y moldeado para encajar en el patrón de la sociedad. Con frecuencia visitó a las escuelas de su fundación instaladas en India, Inglaterra y Estados Unidos para conversar sobre la necesidad de una revolución psicológica que generara un cambio radical de la sociedad. Pensaba que esto se podía lograr mediante el conocimiento profundo de sí mismo, un fuerte compromiso con el medio ambiente y la humanización de las relaciones sociales.

Las preguntas que se pretende responder son: ¿cuáles son los mecanismos que facilitan el viaje de las remesas pedagógicas? ¿De dónde proceden las ideas tejidas en el tiempo y el espacio para configurar el modelo pedagógico de J. Krishnamurti? ¿Cuáles ideas de dicho modelo han permanecido y cuáles han desaparecido? ¿Se han regenerado o se han disipado con el paso del tiempo? ¿Cuáles de esas ideas permanecen en el Perfil Parámetros e Indicadores del Servicio Profesional Docente Mexicano?

### Metodología

Se explora el modelo pedagógico de Jiddu Krishnamurti, constituido por las categorías: teorías del desarrollo, enseñanza, aprendizaje y reflexión profesional en la escuela rural, a través del constructo de resonancia. Para explorar la permanencia de las ideas en la actualidad, se contrastará el modelo pedagógico con el perfil, parámetros e indicadores del servicio profesional docente mexicano.

Interesa destacar que la resonancia es un complejo constituido por ondas semánticas dinamizadas por medio del viaje físico y/o simbólico de las ideas pedagógicas de Krishnamurti y cuyo impacto en los puntos de origen, trayecto y destino genera una fuerza en direcciones diversas a través de la invisible red de relaciones que transitan en diversas direcciones, se multiplican o pierden vigencia.

Las resonancias pueden ser disipativas y/o regenerativas. La resonancia disipativa la percibimos como una fuerza simbólica que se caracteriza por la entropía creciente, por ser mecánica y por el carácter no reversible de su multidireccionalidad. La resonancia regenerativa, en cambio, se caracteriza por tener capacidad de autoorganización, revitaliza su fuerza cada que se propaga, al mismo tiempo que desencadena consecuencias con fuerza renovada en diversas direcciones. En este sentido, es neguentrópica, recursiva y retroactiva (ver Jacobo, Armenta, Ibarra, 2014).

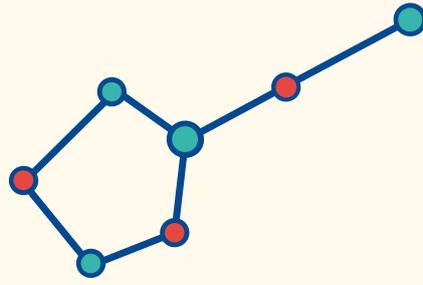
### Resultados y conclusiones

Se ha configurado el modelo pedagógico correspondiente a Jiddu Krishnamurti, se han encontrado diversas teorías acerca del desarrollo, el aprendizaje, la enseñanza y el tipo de reflexión profesional que deben realizar los educadores.

Otro ejercicio a realizar es la contrastación de ese pensamiento pedagógico con el documento mexicano denominado Perfil, Parámetros e Indicadores (PPI) de los Profesores de Educación Primaria. Hacer eso permitirá evidenciar el flujo de las ideas pedagógicas a lo largo del tiempo y el espacio, y probar que el PPI funciona como resonancia pedagógica regenerativa en el pensamiento profesional docente de los educadores mexicanos que regula su desempeño pedagógico, lo que da consistencia a lo que en otro lugar hemos denominado resonancias regenerativas y disipativas como mecanismos de viaje de las remesas socioculturales.

## Referencias bibliográficas

- Armenta Beltrán, M. (2019). Los saberes de educador en el discurso pedagógico de Jiddu Krishnamurti. *Revista Currículum*, 32, 37-62.
- Castells, M. (2006). *La sociedad red. Una visión global. Cap. 1. La revolución de la tecnología de la información*. Madrid: Alianza Editorial.
- Jacobo García, H. M. (2006). *Teoría educativa. Lo que todo profesional de la educación tiene que saber*. México: UPN.
- Jacobo García, H. M. (2019). El conocimiento profesional docente y el discurso pedagógico de la primera mitad del siglo XX. Una contrastación con el perfil, parámetros e indicadores de los profesores de educación básica en México. *Revista Currículum*, 32, 15-36.
- Jacobo García, H. M., Armenta Beltrán, M., e Ibarra Aguirre, E. (2014). Educación y mecanismos de viaje de las remesas socioculturales. Un estudio con educadores de migrantes de la mixteca alta oaxaqueña. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 4(2), 231-260.
- Jacobo García, H. M. (2009). *El profesionalismo integrado. Un nuevo modo de ser educador*. México: Plaza y Valdés.
- Krishnamurti, J. (2013). *Aprender es vivir. Cartas a las escuelas*. Madrid: Gaia.
- SEP. (2014). *Perfiles, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica*. México: SEP.
- SEP. (2019). *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión*. México: SEP.



# Línea 6

## COMUNICACIONES





# La actitud hacia el medio marino y su conservación como predictor de las conductas medioambientales en escolares visitantes del Oceanogràfic

MÁRQUEZ BALDÓ, LIDIA  
ORELLANA ALONSO, NATIVIDAD  
ALMERICH CERVERO, GONZALO

*Universitat de València (España)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

El Plan Estratégico para la Biodiversidad 2011-2020 (Naciones Unidas, 2010), pretende reducir y, en la medida de lo posible revertir, el deterioro de la biodiversidad en el planeta. La primera de las metas Aichi, incluidas en este plan, consiste en que las personas tomen conciencia del valor de la diversidad biológica y de los pasos que pueden seguir para su conservación y utilización sostenible. También los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015) atienden a esta necesidad, recogándose en el objetivo 14 que se perseguirá la conservación y utilización en forma sostenible de los océanos, los mares y los recursos marino para el desarrollo sostenible.

Para favorecer la consecución de estas metas, los zoológicos y acuarios deben asumir como responsabilidad la transmisión de conocimientos acerca de la biodiversidad y la concienciación para la conservación de esta (World Association of Zoos and Aquariums, 2014).

Las actitudes son entendidas como predisposiciones a comportarse de determinada manera y pueden variar en diferentes situaciones o momentos. Por ello, son múltiples los trabajos que evalúan el impacto educativo de las visitas a los zoos y acuarios en las actitudes y las conductas hacia la conservación de la biodiversidad. Algunas investigaciones encuentran mejoras significativas en las actitudes tras las visitas a zoos o acuarios (Moss, Jensen y Gusset, 2015), pero en ocasiones no parecen traducirse en cambios conductuales reales (Moreno, Corraliza y Ruiz, 2005). En otras investigaciones, tampoco se han encontrado mejoras en las actitudes tras las visitas (Mallavarapu y Tagliatela, 2019).

El estudio que aquí presentamos se centra en el acuario Oceanogràfic, situado en la Universidad de Valencia, y en los escolares que visitan sus instalaciones.

Los objetivos que persigue son los siguientes:

1. Describir las actitudes y conductas en relación con la conservación de la biodiversidad marina de escolares antes y después de su visita al Oceanogràfic y comprobar si hay diferencias significativas entre ambos momentos.
2. Analizar el grado de relación entre las actitudes que muestran los escolares hacia el medio marino y la conservación de este y las conductas para la conservación del medio marino que realizan.

## Metodología

El diseño utilizado es un estudio pre-postest con seguimiento.

La recogida de información se ha realizado durante mayo-julio de 2019 mediante cuestionarios en papel, los cuales se aplicaron los días previo y posterior a la visita a Oceanogràfic.

La muestra está formada por 206 estudiantes con una edad media de 10,7 años y un rango de entre 9 y 15 años. El 50,97% son chicas y el 49,03% son chicos. La mayoría (74,27%) estudian 5º de Primaria, aunque también hay estudiantes de 4.º de Primaria, y 1.º y 3.º de ESO.

Respecto al tipo de visita que realizaron estos escolares a Oceanogràfic, la mayoría fue guiada por personal del acuario (68,93%).

El contacto de los escolares con el mar se limita casi exclusivamente a los periodos vacacionales (86,08%).

La mayoría de escolares (53,40%) ya habían visitado Oceanogràfic con anterioridad y/o habían visitado otros acuarios (58,74%).

El cuestionario de recogida de información recoge información sobre actitudes hacia el medio marino y la conservación de este y las conductas para la conservación del medio marino. La fiabilidad global de ambas escalas es buena ( $\alpha$  de Cronback de entre ,67 y ,76).

Se han realizado análisis descriptivos y de regresión lineal simple.

## Resultados y conclusiones

Las actitudes mostradas por los escolares hacia el medio marino y la conservación de este son positivas, mostrando medias altas tanto antes como después de la visita ( $\bar{x}$  previsita = 4,19;  $\bar{x}$  postvisita = 4,26). Como se puede observar en estos datos, sí que hay un aumento en la puntuación media en actitudes tras la visita al Oceanogràfic, habiéndose encontrado diferencias estadísticamente significativas con un tamaño del efecto pequeño ( $\eta^2 = ,029$ ).

En referencia a las conductas, los escolares señalan que realizan normalmente las distintas conductas para la conservación del medio marino tanto en el momento previsita como en el momento postvisita ( $\bar{x}$  previsita = 3,60;  $\bar{x}$  postvisita = 3,71). Estos datos muestran un aumento en las conductas que favorecen la conservación del medio marino tras la visita al Oceanogràfic, habiéndose encontrado diferencias estadísticamente significativas con un tamaño del efecto mediano ( $\eta^2 = ,091$ ).

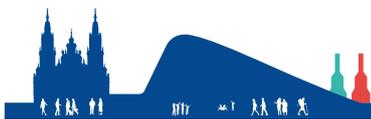
Finalmente, se ha encontrado que el 10,4% de las variaciones en las conductas para la conservación del medio marino están explicadas por las actitudes hacia el medio marino y la conservación de este en la aplicación pretest, aumentando este porcentaje hasta el 15,4% en la aplicación postest.

## Referencias Bibliográficas

- Lukas, K. E., y Ross, S. R. (2014). Naturalistic Exhibits May Be More Effective than Traditional Exhibits at Improving Zoo-Visitor Attitudes toward African Apes. *Anthrozoös*, 27(3), 435-455.
- Mallavarapu, S., y Tagliatalata, L. A. (2019). A post-occupancy evaluation of the impact of exhibit changes on conservation knowledge, attitudes, and behavior of zoo visitors. *Environmental Education Research*, 25(10), 1552-1569.
- Moreno, M., Corraliza, J. A., y Ruiz, J. P. (2005). Escala de actitudes ambientales hacia problemas específicos. *Psicothema*, 17(3), 502-508.
- Moss, A., Jensen, E., y Gusset, M. (2015). Evaluating the contribution of zoos and aquariums to Aichi biodiversity target 1. *Conservation Biology*, 29, 537-544.
- Naciones Unidas. (2010). *Plan Estratégico para la Diversidad Biológica 2011-2020 y las Metas de Aichi. Decisión adoptada por la Conferencia de las Partes en el Convenio sobre la Diversidad Biológica*. Recuperado de <https://www.cbd.int/doc/strategic-plan/2011-2020/Aichi-Targets-ES.pdf>

Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015*. Recuperado de [https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf)

World Association of Zoos and Aquariums. (2014). *A Global Evaluation of Biodiversity Literacy in Zoo and Aquarium Visitors*. Gland: Autor.



## Factor impacto, carrera profesional y nuevas identidades académicas

BOLÍVAR, ANTONIO

*Universidad de Granada (España)*

### Contextualización

El factor impacto de las revistas (y de los trabajos publicados) ha reconfigurado tanto las nuevas identidades académicas como la gestión de las propias revistas. Esta contribución hace un análisis crítico, dentro de un marco teórico para comprender la reconfiguración de las nuevas identidades, de mi experiencia como Editor de la Revista *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, que cuenta con 23 años de existencia, así como evaluador en la Comisión D-16 del Programa ACADEMIA de la ANECA, donde el factor impacto de las revistas se convierten en requisito y mérito obligatorio para la Acreditación de CU y TU.

El factor impacto y los rankings se inscriben en el marco del fenómeno más global del “capitalismo académico” (Slaughter y Leslie, 2001), que está reconfigurando la carrera académica y las propias identidades académicas en este final de la modernidad. Como ha diagnosticado Han (2014, p. 7), ahora “el sujeto del rendimiento, que se pretende libre, es en realidad un esclavo, [...] que se explota a sí mismo de forma voluntaria”. En lugar de criticar el sistema de explotación establecido, el nuevo investigador universitario atribuye su fracaso a sí mismo, que no se ha esforzado, explotado o rendido lo suficiente. Por otra, en este marco, también se entiende que la sociedad de hoy sea una sociedad de datos (“dataismo”), que sean visibles o transparentes. Este “dataismo renuncia totalmente al sentido. Los datos y números no son narrativos, sino aditivos”, lo que nos conduce a un “*quantified self*”, que descompone el yo datos hasta vaciarlo de sentido” (Han, 2014, pp. 46-47). En esta sociedad todo es mensurable y cuantificable (Saura y Bolívar, 2015). En este contexto de psicopolítica se comprende que, en general, sin mayores críticas u oposición, se haya aceptado las exigencias externas.

### Descripción de la experiencia

Nuestra experiencia profesional y colectiva se basa en varias dimensiones: [1] La ANECA acredita la calidad de la actividad investigadora para acceder a las figuras de Profesor Titular de Universidad y Catedrático de Universidad, además de los sexenios CENAI en los que se valora la producción académica de cada docente otorgando un sistema de incentivos económicos y en reducción de horas docentes. A partir del Decreto 415/2015 y su concreción en los criterios de noviembre de 2017, además de los años de docencia, se requieren como obligatorios un conjunto de artículos publicados en revistas de alto índice de indexación. Esto provoca, de un lado, una presión por publicar artículos indexados en sistemas de citaciones de las grandes industrias internacionales. Se obliga

al personal docente e investigador, si quiere progresar en su carrera profesional, a publicar artículos en *Journal Citation Reports* (JCR) pertenecientes a *Web of Science* gestionado por la industria *Clarivate Analytics* o en SJR de *Elsevier*. Además, las publicaciones en libros, igualmente las editoriales exigen —como requisito previo— el pago de una cantidad. En fin, una mercantilización de la investigación educativa (Bolívar, 2019). [2] Por otra parte, las revistas españolas mejor situadas, singularmente las pertenecientes a Aula Magna 2.0 ven incrementados los niveles de recepción de artículos que, llevadas “artesanalmente”, somos incapaces de manejar, están colapsadas, teniendo algunas que cerrar, periódicamente, la recepción de artículos, para poder gestionar los cientos que se reciben. Si bien en algunas dimensiones ha tenido efectos positivos, ha congestionado los procesos normales de gestión de las revistas.

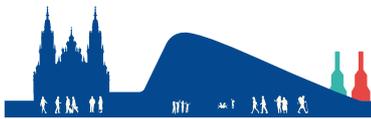
## Resultados y conclusiones

Esto doble efecto conjunto ha incidido en la progresión de las carreras profesionales, según áreas de conocimiento. Antonio Nóvoa (2015), en un trabajo sobre el tema, se preguntaba críticamente, a la luz de lo que estaba pasando, por qué esta vorágine de publicaciones, señalando: “Todos sabemos la respuesta: se trata de una lucha por la supervivencia en la selva académica” (p. 266).

Analizamos con datos empíricos y desde un marco de las nuevas identidades académicas, cómo se han generado políticas para aumentar la competitividad individual (Djerasimovic y Villani, 2019) y bajo nuevos espacios de subjetivación Bajo lógicas de funcionamiento en las que la valía académica de un sujeto se mide por su factor de impacto se configuran subjetividades bajo la constante necesidad de producción, en las que la docencia ya no se integra con la investigación.

## Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2019). El “medio es el mensaje” o la mercantilización de la investigación educativa. Un negocio creciente. *Aula Magna 2.0*. [Blog]. Recuperado de <https://cuedespyd.hypotheses.org/5798>
- Djerasimovic, S., & Villani, M. L. (2019). Constructing academic identity in the European higher education space: Experiences of early career educational researchers. *European Educational Research Journal*, 19(3), 247-268. doi: 10.1177/1474904119867186
- Han, B. C. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder.
- Nóvoa, A. (2015). Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação? *Educação e Pesquisa*, 41(1), 263-272. doi: 10.1590/S1517-97022015400100301
- Saura, G., y Bolívar, A. (2019). Sujeto académico neoliberal: Cuantificado, digitalizado y bibliometrificado. *RE-ICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 9-26.
- Slaughter, S., & Leslie, L. L. (2001). Expanding and Elaborating the Concept of Academic Capitalism. *Organization*, 8(2), 154-161.



## **Aprendizaje Basado en Proyectos y Aprendizaje servicio como base para una Educación Física contextualizada, dinamizadora y verdaderamente competencial**

**SALGADO LÓPEZ, JOSÉ IGNACIO**

*IES Leliadoura (España)*

### **Contextualización**

La experiencia se desarrolló en el IES Leliadoura (Ribeira-Galicia) durante los cursos 2014-15, 2015-16 y 2016-17. Fue coordinada por el Departamento de Educación Física (EF), vinculándose curricularmente con la EF de 1.º de Bachillerato (Bac.). Ahora bien, las bases del proyecto de dinamización del centro comenzaron en 2009-10 y las modificaciones metodológicas de la materia en 2013-14. Esto implicó una mejora continua, ramificándose la propuesta. Así, dependiendo del curso, implicó puntualmente a otros departamentos, como es el caso de Biología y Geología, Geografía e Historia, el ENDL y Vicedirección.

El número de estudiantes matriculados en EF en 1.ºBac durante los cursos objeto de este trabajo de fue 126 (27 en el curso 2014-15, 51 en el 2015-16 y 48 en el 2016-17).

En el análisis del contexto educacional se puede resaltar:

- El desarrollo de la EF en bachillerato estaba dificultado por el ingreso de estudiantes de otros centros, que no poseían los estándares de aprendizaje mínimos. Las diferencias eran tales que nos obligarían a empezar de cero. Como solución, en 2013-14 introdujimos el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) (Arias, Arias, Navaza, y Rial, 2009; Navaridas, 2004).
- En respuesta a la conflictividad en los recreos y la falta de práctica motriz, se habían creado unas Escuelas Deportivas como “Banco de Tiempo”. Relacionada con ellas, se introduce la metodología de Aprendizaje Servicio (ApS) (De la Cerda, Graell, Martín, Muñoz, y Puig, 2009). Ambas propuestas son vinculadas mediante uno de los proyectos a desarrollar, en el que los estudiantes de bachillerato debían organizar, por grupos, un evento que implicara práctica motriz (escuela deportiva, actividad lúdico-deportiva...).
- Además, el alumnado poseía un bajo nivel competencial en el uso de TIC y dificultades para el uso del registro formal. Esto llevó a un diseño de los proyectos que contribuyera a la adquisición de estas competencias.

### **Descripción de la experiencia**

La propuesta didáctica de Bachillerato consistió en:

1. Para desarrollar el currículo oficial se diseñaron cuatro proyectos a realizar: dos individuales (diseño de una sesión de actividad físico-deportiva –AFyD– y diseño de un plan de acondicionamiento físico personal) y dos en grupo (expresión corporal y organización de un evento de AFyD). Estos proyectos fueron temporalizados en cada una de las evaluaciones, excepto el último, que podía desarrollarse durante todo el curso.
2. Se transformó una sesión de EF en tutoría (la otra se mantuvo tradicional), para evitar sobrecargar el trabajo fuera del horario escolar, facilitar la resolución de dudas y facilitar el trabajo en grupo.
3. Se redactó una guía de cada proyecto, accesibles en la web del Departamento. En ellas figuraban, entre otros: contenidos básicos necesarios impartidos en cursos anteriores; contenidos nuevos necesarios para la realización del proyecto; aspectos formales (escritura formal, e-mails, procesador de textos, PDF...); y, aspectos sobre evaluación.
4. La gestión del tiempo en las tutorías fue cedida al alumnado. Así, algunos trabajaban en los proyectos, otros resolvían dudas, otros realizaban práctica motriz, etc. La función del profesor era la de servir de guía. Solo mantuvo, por imperativo legal, el control de asistencia. Al resolver cualquier duda preguntaba al estudiante donde había buscado información para solucionarla. De no haberlo hecho se orientaba la búsqueda antes de responder a la cuestión. Con ello buscamos fomentar las competencias de “aprender a aprender” y “autonomía e iniciativa personal”.
5. El profesor anotaba en su diario las tareas, intervenciones y dudas resueltas.

En función del proyecto de organización de un evento de AFyD, la propuesta didáctica se vinculó con otras materias impartidas en el centro o con otras instituciones (Deporte Escolar-Programa Xogade). Además, la Escuela Deportiva se había establecido como “Banco de Tiempo”. Esto implicaba que los estudiantes que participaran en las actividades organizadas por el alumnado de bahillerato deberían “pagar” la actividad creando otra nueva o colaborando en la puesta en práctica de otras. Así se incrementó la oferta de actividades a realizar, buscando con todo ello una mejora de la convivencia en el centro mediante prácticas motrices saludables.

Aunque por cuestiones de espacio no profundizaremos en la evaluación de la propuesta, cabe citar que se establecieron indicadores para diferentes ítems a evaluar. La recogida de la información se hizo mediante documentos entregados por estudiantes, diario del profesor, observación, autoevaluación del estudiante y encuesta anónima on-line (cuantitativa y cualitativa).

## Conclusiones

La propuesta es más válida para una enseñanza competencial que una visión tradicional de EF. Las Unidades Didácticas (UDs) más tradicionales puntuaron muy bajo en la percepción de aprendizaje de competencias. Sin embargo, en las vinculadas con el ABP y ApS ocurre lo contrario. Las más desarrolladas son, por orden, la “social y ciudadana”<sup>1</sup> y “autonomía e iniciativa personal”, “aprender a aprender” y “conocimiento e interacción con el mundo físico”. Competencias tradicionalmente difíciles de desarrollar en EF (“lingüística” o “tratamiento de la información y comunicación digital”) aparecen entre las más trabajadas.

En la competencia digital, todos los estudiantes utilizaron los mínimos exigidos. Smartphone y redes sociales fueron fundamentales para la comunicación, aunque algunos utilizaron otras más adecuadas “en la nube”.

Además, una propuesta de asignatura tiene capacidad para dinamizar el centro, ya que los estudiantes vinculados con las actividades fueron de más de 200 por curso.

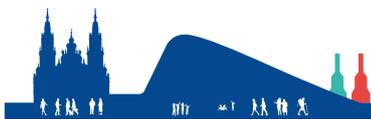
## Referencias bibliográficas

Arias, A., Arias, D., Navaza, M. V., y Rial, M. D. (2009). *O traballo por proxectos en infantil, primaria y secundaria*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

<sup>1</sup> La terminología utilizada para nombrar las competencias es la establecido en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, puesto que era la que estaba en vigor en el momento del inicio de la propuesta.

De la Cerda, M., Graell, M., Martín, X., Muñoz, Á., y Puig, J. M. (2009). Aprendizaje servicio: ejemplos y definiciones. En J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje servicio (ApS): Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.

Navaridas, F. (2004). *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. Logroño: Universidad de La Rioja.



## El portafolio como herramienta pedagógica para el desarrollo de competencias personales en la educación superior

CRESPI, PAULA  
GAMBARINI, MARÍA FERNANDA  
MUÑOZ, SORAYA

*Universidad Francisco de Vitoria (España)*

### Contextualización

Una de las principales contribuciones del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), a través del Proyecto Tuning, es la apuesta por una formación en competencias genéricas y específicas de cada área (González y Wagenaar, 2003; 2006). Todo ello para garantizar una formación integral que pueda dar respuesta a las necesidades de la sociedad en la que los alumnos están insertos. Esto implica pasar de una formación de carácter más técnico, donde lo más relevante es enseñar contenidos y la materia ocupa un papel central, a una formación integral, donde el alumno es el centro y lo que se pretende es enseñar a aprender (Benito y Cruz, 2006).

Por tanto, el EEES alude a la necesidad de una formación integral basada en la adquisición de competencias. Esto ya fue detectado en el ámbito empresarial entorno al 1973 a través de David McClelland (Blas Aritio, 2007), quien pone de relieve el impacto de las competencias más que el de la inteligencia y los conocimientos en el desempeño excelente de una tarea (McClelland, 1973). De entonces a esta parte observamos como se ha ido introduciendo la selección, el desarrollo y la evaluación por competencias en el sistema operativo empresarial.

En este contexto, la Universidad Francisco de Vitoria (UFV) propone un acompañamiento educativo, a través de un programa de *mentoring* para sus alumnos de primero, con la pretensión de acompañarles en el desarrollo de aquellas competencias transversales (genéricas para el EEES) que el alumno necesita para dar una mejor respuesta a quien está llamado a ser (tanto en su ámbito personal, social como profesional). Se emplea el aprendizaje experiencial (Kolb, 1984) y el portafolio, como herramienta pedagógica, para provocar aprendizajes significativos, que el alumno pueda transferir a su propia vida.

### Descripción de la experiencia

La UFV pretende forjar personas que, por su formación integral y liderazgo, sean generadores de cambio y transformación de la sociedad. En este sentido, observamos como la misión de la UFV está alineada tanto con EEES como con el ámbito empresarial (en tanto que formación integral y competencias genéricas).

Para ello, la UFV dispone de un acompañamiento educativo personal para cada uno de los alumnos de primer curso en todos sus grados. Este acompañamiento educativo tiene lugar a través de un programa de mentorías para el desarrollo personal (*mentoring for personal development*).

Este programa, de seis encuentros individuales, pretende acompañar al alumno en su camino de desarrollo personal, partiendo de su propia vida y de las experiencias que en ella suceden. De este modo, trabajamos sobre la línea del aprendizaje experiencial propuesto por Kolb (1984). Como resultado de este programa provocamos que los alumnos avancen en su desarrollo personal a través de la adquisición de competencias, especialmente de las carácter interpersonal como (Crespí, 2019):

Mirada Profunda: mirada profunda, proactividad, cto personal, afan de superacion y busqueda de sentido con guiones.

Proactividad: competencia que implica tomar decisiones y asumir las responsabilidades y consecuencias que de ellas se derivan, ya sean: positivas, negativas y neutras.

Conocimiento personal: competencia que implica el reconocimiento de las cualidades, fortalezas, debilidades y áreas de mejora que configuran la personalidad en base al temperamento y el carácter.

Afán de superación: competencia que implica una auténtica disposición al crecimiento personal, a la excelencia; partiendo de las propias fortalezas y oportunidades, y gestionando de manera adecuada las debilidades y amenazas.

Búsqueda de sentido: competencia que implica la realización de preguntas y reflexiones sobre la existencia y el sentido de la propia vida. Está competencia está relacionada con la búsqueda de la propia vocación, misión y visión.

Después de cada uno de los encuentros personales con el alumno, este ha de llevar a cabo un trabajo autónomo de reflexión, y otro de aplicación personal; lo cual favorece el aprendizaje significativo y transferible a su vida. Estos trabajos van configurando paulatinamente el portafolio. Esta técnica permite recopilar y mostrar el trabajo que se ha llevado a cabo, así como los aprendizajes que se derivan de este (Rodríguez, 2013). En nuestro caso, los aprendizajes están relacionados con la adquisición de competencias personales mencionadas anteriormente.

## Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos en las evaluaciones (cuantitativos y cualitativos), se observa que el programa de mentorías pone en juego el aprendizaje experiencial, ya que el alumno, trabajando sobre su propia experiencia y el análisis crítico de la misma, puede alcanzar nuevos aprendizajes o conclusiones que poner en práctica, provocando así, la mejora en la adquisición de competencias personales. Estos aprendizajes, en la medida que son incorporados a la vida, son conocidos como aprendizajes significativos y transferibles.

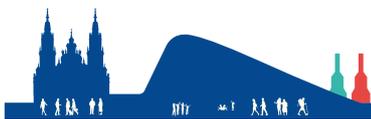
El portafolio, como técnica de aprendizaje y evaluación, permite que el alumno recoja todos los trabajos que ha realizado durante el año. Esta técnica permite dar una visión holística a todo el aprendizaje; y, por tanto, suma un nuevo aprendizaje, significativo y transferible, a los anteriores.

Todo ello nos sugiere que tanto el aprendizaje experiencial como la técnica del portafolio son adecuados en el desarrollo de las competencias personales, especialmente las intrapersonales.

## Referencias bibliográficas

- Benito, A., y Cruz, A. (2006). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Blas Aritio, F. (2007). *Competencias profesionales en la Formación Profesional*. Madrid: Alanza Editorial.
- Crespí, P. (2019). *La necesidad de una formación en competencias personales transversales en la universidad. Diseño y evaluación de un programa de formación*. Madrid: Fundación Universitaria Española.
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- González, J., y Wagenaar, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe II. La contribución de las universidades al Proceso de Bolonia*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for Competence Rather Than for “Intelligence”. *American Psychologist*, 28(1), 1-14.
- Rodríguez, R. (2013). Los portafolios en el ámbito educativo: usos y beneficios. *Cultura de Guatemala* 34(2), 157-180.



## **Elaboração de instrumento de coleta de dados para compreensão quanto ao uso de Redes Sociais para aprendizagem: uma proposta de questionário multidimensional**

**MORAES, LEIZER**

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (Brasil)*

**VARELA, FERNANDO**

*Universidade de Santiago de Compostela (Espanña)*

### **Descrição general das perguntas de investigação e objetivos**

Um processo de pesquisa, normalmente busca por meio da análise de dados, compreender determinada situação real. Isto posto, faz-se necessário a elaboração de questionários de boa qualidade para a validação das conclusões dos processos investigativos.

Cabe ressaltar que a elaboração de um Instrumento de Coleta de Dados (ICD) deve ser realizado de forma organizada e levando em consideração os objetivos almejados no estudo. A seleção de temas e perguntas inseridos em um instrumento de coleta de dados costuma ser um dos maiores desafios no processo de estruturação de questionários. Frequentemente, muitas perguntas incluídas em questionários nunca chegam a ser analisadas, implicando desperdício de tempo, recursos humanos e financeiros (Chor et al., 2013).

Não existe uma metodologia padrão para o projeto de questionários, porém existem recomendações de diversos autores com relação a essa importante tarefa no processo de pesquisa científica (Parasuraman, 2006). Sendo assim, é fundamental que um questionário possa compreender todas as dimensões que se pretende analisar em um estudo, dada as dificuldades existentes no processo de aplicação desse instrumento. Afinal, a depender do público alvo, o pesquisador pode encontrar dificuldades em reaplicar um instrumento de coleta de dados.

No caso do questionário descrito neste trabalho, busca-se por meio dele, coletar dados para compreendermos de que forma alunos de cursos de Bacharelado e Tecnologia utilizam as Redes Sociais para a aprendizagem.

Em razão das múltiplas dimensões envolvidas no estudo, foi necessário elaborar um questionário contendo vários eixos de coleta de dados, tais como: situação socioeconômica dos alunos, finalidade e forma de uso das Redes Sociais, local de utilização das Redes Sociais para aprendizagem e, também, elementos motivacionais envolvidos no uso de Redes Sociais em processos de aprendizagem formal e informal.

Este trabalho vem ao encontro das conclusões de (Melo e Bianchi, 2015) que indica a necessidade de se escrever e publicitar processos de elaboração de instrumentos de coleta de dados, uma vez que se mostra evidente as dificuldades de pesquisadores neste sentido. Segundo os autores, por meio de trabalhos nesta linha, estaremos contribuindo com o avanço científico e com a qualidade das pesquisas.

## Metodologia

São processos comuns de elaboração de questionários a seleção de temas e estudo piloto (Melo e Bianchi, 2015). No caso do nosso ICD, tais etapas também foram realizadas. Inicialmente, por meio de um processo de levantamento bibliográfico, foram identificadas dimensões de análise, que mais tarde originariam as categorias norteadoras do ICD.

As dimensões envolvidas no estudo se referem ao perfil socioeconômico dos alunos, características quanto ao uso das Redes Sociais (RS), conhecimentos e domínios sobre RS, eficiência quanto ao uso desses recursos para aprendizagem, facilidades/dificuldades envolvidas no uso de RS, condições de acesso à essas tecnologias, utilização de RS em ambientes formais e informais de aprendizagem, hábitos, emoções, e objetivos envolvidos no uso de RS e aspectos relacionados à auto eficácia em relação ao uso de RS pelos alunos, sobretudo na aprendizagem.

Estabelecidos os Eixos e Dimensões, foram elaboradas as categorias de análise, dando origem aos itens do questionário. Para cada categoria, existe mais de um item inserido no ICD. Além disso, alguns itens do ICD são adaptações do Modelo de Pesquisa UTAUT2 (Venkatesh, Thong e Xu, 2012).

A validação do ICD, se deu por meio de avaliação de experts e aplicação piloto, envolvendo amostragem dos alunos.

## Conclusões

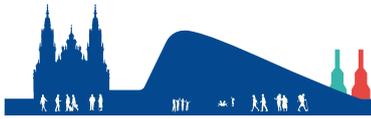
Após a elaboração do nosso ICD, observou-se as dificuldades envolvidas neste processo. Dentre as quais, destaca-se a elaboração dos eixos e dimensões de análise. Percebe-se que a elaboração de um ICD na forma de questionário requer uma dedicação especial do pesquisador, visto que para a sua elaboração faz-se necessário um aprofundamento teórico do objeto de estudo.

Além disso, percebe-se que em pesquisas educacionais, os questionários devem ser elaborados de tal forma que os dados coletados possam ser analisados sob duas perspectivas: quantitativa e qualitativa. Essa análise híbrida é essencial neste estudo, que visa compreender uma realidade. Portanto, além do aprofundamento teórico sobre a temática da pesquisa que se pretende realizar, é fundamental que o pesquisador esteja consciente dos aspectos metodológicos envolvidos no seu estudo.

Neste estudo foi possível identificar modelos de pesquisa e de ICD já existentes e validados. Portanto, para um ICD em que estejam envolvidas múltiplas dimensões, é possível recorrer a alguns instrumentos já validados pela comunidade acadêmica e adaptá-los à sua realidade. Neste sentido, destacamos a adaptação do modelo UTAUT 2 para a coleta de dados relacionado à categorias como: experiência, influencia social para o uso das RS, hábitos, motivação, facilidades e condições de uso das RS.

## Referências bibliográficas

- Chor, D., Alves, M. G. de M., Giatti, L., Cade, N. V., Nunes, M. A., Molina, M. del C. B., ... e de Oliveira, L. C. (2013). Questionário do ELSA-Brasil: Desafios na elaboração de instrumento multidimensional. *Revista de Saúde Pública*, 47(2), 27-36.
- Melo, W. V. de, e Bianchi, C. D. S. (2015). Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 8(3), 43-59.
- Parasuraman, A., Grewal, D., e Krishnan, R. (2006). *Marketing research*. Boston: Cengage Learning.
- Venkatesh, V., Thong, J. Y. L., e Xu, X. (2012). Consumer Acceptance and Use of Information Technology: Extending the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology. *MIS Quarterly*, 36(1), 157-178.



# ¿Por qué los profesores comparten conocimiento sobre su práctica?: una revisión sistemática sobre las comunidades de práctica

**HERNÁNDEZ-SOTO, ROBERTO**

**GUTIÉRREZ-ORTEGA, MÓNICA**

*Universidad Internacional de la Rioja (España)*

**RUBIA-AVI, BARTOLOMÉ**

*Universidad de Valladolid (España)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Los últimos años han traído muchos desafíos al rol docente que hacen que sea necesario y fundamental compartir e intercambiar conocimiento (KS) (Hajisoteriou, Karousiou, y Angelides, 2018). Con las transformaciones sociales y la integración de la tecnología los desafíos al rol docente han generalizado la necesidad de compartir e intercambiar conocimiento como base de la labor docente. En este escenario las comunidades de práctica, y en especial las virtuales (VCoP), hacen posible que los miembros de la comunidad puedan intercambiar su conocimiento en espacios sociotécnicos donde las ideas se socializan, construyen y organizan en el espacio, tiempo y en un contexto asociado a la práctica docente (Kietzmann et al., 2013). Pero, no debemos olvidar que las VCoP son contextos de participación complejos por su naturaleza sociotécnica y sociocultural, en cuyo adecuado funcionamiento intervienen numerosos factores (Hou, 2015). El estudio de los mecanismos que facilitan la participación en las VCoP, en particular el comportamiento de compartir conocimiento (KSB), se ha abordado desde fundamentos teóricos y métodos de investigación extremadamente heterogéneos. Por lo tanto, la pregunta principal que este estudio intenta responder es: ¿Qué factores influyen en el comportamiento de los profesionales del ámbito educativo a la hora de compartir conocimiento?

## Metodología

Para dar respuesta a las preguntas del estudio hemos realizado un estudio apoyado en una revisión sistemática de cara a extraer los aspectos que conforman una tipología de factores identificables. La revisión se realizó siguiendo la metodología PRISMA (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman, y The PRISMA Group, 2009). Una vez seleccionados los documentos, se ha utilizado el programa NVivo para la codificación y análisis de la información (Creswell, 2014). La búsqueda inicial fue realizada en las bases de datos Web of Science, SCOPUS y Science Direct utilizando los términos “virtual communities of practice” y “knowledge sharing”, en inglés y sin límite temporal. Para identificar estudios centrados en las VCoP y el KSB pero que no explicitan estos términos, se llevó a cabo una segunda búsqueda.

queda en las citadas bases de datos. Se realizó una búsqueda genérica sobre COP y una posterior depuración de los resultados conforme a los criterios de inclusión. Se recuperaron 219 estudios que se analizaron para descartar aquellos que no estudiaran los factores asociados al KSB en contextos educativos. La síntesis cualitativa fue realizada en un total de nueve estudios en los que el análisis de contenido nos informó de los factores que influyen en el comportamiento en el ámbito educativo. Los resultados se compararon con los de los otros sectores que aparecieron en la muestra total de estudios que cumplieron los criterios de selección.

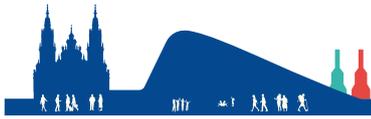
## Resultados y conclusiones

Los resultados muestran que los miembros de una VCoP en el ámbito educativo ejecutan o inhiben el comportamiento de compartir conocimiento en función de aspectos relacionados con sus propias características y creencias o expectativas personales (factores personales), con las relaciones que se establecen entre los miembros (factores interpersonales), con el entorno de referencia para la comunidad (factores contextuales) y con el medio tecnológico en el que se desarrolla la comunicación (factores tecnológicos).

Los resultados indican que el constructo KSB tiene un carácter multidimensional y multifactorial. La tipología de factores obtenida ofrece una perspectiva sobre los mecanismos de intercambio de conocimiento en las VCoP y sugiere que dicho comportamiento en los profesionales de la educación depende de la interrelación dinámica de una amplia gama de factores. La tipología presentada, permite identificar los factores que intervienen en el KSB en las VCoP en el ámbito educativo y conocer cómo se organizan y cómo se relacionan. En el ámbito académico o institucional, los resultados pueden utilizarse para generar instrumentos y procesos de evaluación sobre el KSB. Además, en contextos institucionales, la estructura de factores puede utilizarse como guía para promover ecosistemas inclusivos que favorezcan la aparición de comunidades emergentes o que de soporte a las comunidades formales.

## Referencias bibliográficas

- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches (4<sup>th</sup> ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hajisoteriou, C., Karousiou, C., y Angelides, P. (2018). INTERACT: building a virtual community of practice to enhance teachers' intercultural professional development. *Educational Media International*, 55(1), 15-33.
- Hou, H. (2015). What makes an online community of practice work? A situated study of Chinese student teachers' perceptions of online professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 46, 6-16.
- Kietzmann, J., Plangger, K., Eaton, B., Heilgenberg, K., Pitt, L., y Berthon, P. (2013). Mobility at work. *The Journal of Strategic Information Systems*, 22, 282-297.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., y The PRISMA Group. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Medicine*, 6(7), 1-6.
- Nistor, N., Baltes, B., Dascălu, M., Mihăilă, D., Smeaton, G., y Trăușan-Matu, Ș. (2014). Participation in virtual academic communities of practice under the influence of technology acceptance and community factors. A learning analytics application. *Computers in Human Behavior*, 34, 339-344.



## ¿Qué posibilidades ofrece la Entrevista Motivacional en programas socioeducativos familiares preventivos?

QUESADA, VICTORIA  
POZO, ROSARIO  
SÁNCHEZ, LIDIA

*Universitat de les Illes Balears (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Los orígenes de la Entrevista Motivacional (EM) se remontan al tratamiento del alcoholismo desde el ámbito terapéutico durante la década de los 80. La finalidad de la EM es generar una actitud positiva hacia el cambio, a partir de la identificación, la exploración y la resolución de ambivalencias hacia el cambio de conductas o hábitos de vida no saludables. Se trata, en definitiva, de aumentar la motivación intrínseca de la persona. De hecho, cuando el enfoque se aplica adecuadamente, es la misma persona la que presenta sus propias razones que le impulsan a tomar medidas, siendo más receptiva a las posibles intervenciones. Miller y Rollnick (2015) destacan, asimismo, el enorme potencial de la EM para favorecer el autoconocimiento, ya que es una forma de ayudar a las personas para que reconozcan y se responsabilicen de lo que ellos identifican como sus problemas y sean coherentes para con sus valores y expectativas sobre la vida.

La voluntad de cambio resulta fundamental en el marco de la intervención socioeducativa así como en los programas familiares.

La EM ha demostrado eficacia en los procesos de cambio, ya sea utilizada como estrategia de intervención o como un componente precursor de otras intervenciones o programas (Lundahl y Burke, 2009; Lundahl et al., 2010).

Si bien se viene utilizando y reportando la utilización de la EM en gran cantidad de investigaciones en el ámbito de la salud, tanto en la prevención como en el tratamiento de conductas de riesgo, trastornos por consumo de sustancias y/o patologías. En la última década la EM se está aplicando en diversas áreas, pero especialmente destacamos la EM en contextos socioeducativos relacionados con la prevención de conductas problemáticas y de riesgo, la promoción de la salud y la educación en estilos de vida saludables. No obstante, destacar que la EM se está utilizando de forma todavía muy incipiente en el campo de educación social y escolar. Aún así, se pueden señalar algunos estudios destacados, como el de Hohman (2015) que hará referencia a la educación y el trabajo social y el de Rollnick, Kaplan, y Rutschamn (2016). asociado al ámbito escolar.

Teniendo en cuenta todo ello, en esta comunicación pretendemos dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué programas preventivos familiares con adolescentes en los que se aplica la Entrevista Motivacional existen?
- ¿En qué ámbito y en qué contextos se aplican estos programas?

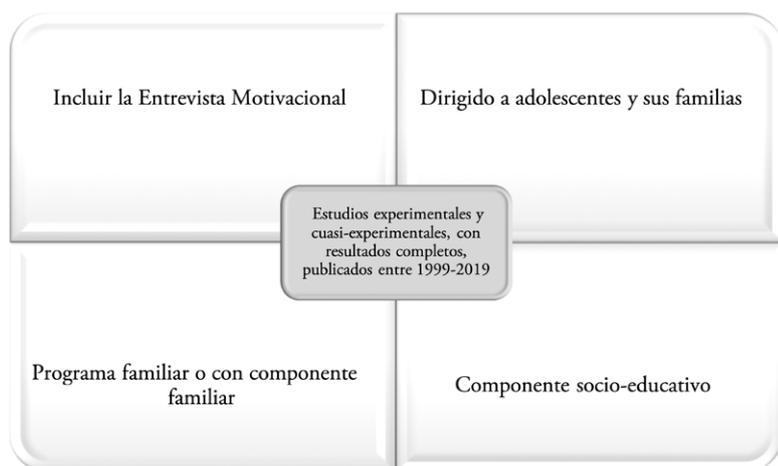
## Metodología

Se ha realizado una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA (Moher Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D.G., & The PRISMA Group, 2009). En primera instancia, se ha realizado una indagación en las 4 principales bases de datos en el ámbito educativo: *Web of Science (WOS)*, *Scopus*, *ERIC*, *EbsCo* y *DIALNET*.

La ecuación utilizada ha sido: (“Family program\*” OR “family-based” OR “family-centered”) AND (prevent\* OR intervent\*) AND (“motivational interview” OR “motivational interviewing”).

Esta revisión se ha complementado, por una parte, con el uso de la ecuación también en Researchgate y Google Scholar, y por otra, con el análisis del listado de referencias bibliográficas de las revisiones sistemáticas y meta-análisis localizados.

Al inicio de la búsqueda se establecieron una serie de criterios que guiaron la selección de estudios para su posterior análisis. La *Figura 1* muestra cuáles fueron los criterios de inclusión.



**Figura 1.** Criterios de inclusión para los programas localizados

Tres investigadoras revisaron en paralelo la literatura. Inicialmente se localizaron 332 artículos. Se utilizó el índice Kappa de Fleiss para determinar el grado de acuerdo entre las investigadoras. Finalmente, tras una revisión conjunta, se seleccionaron 20 estudios que cumplían con los criterios.

## Resultados y conclusiones

De los 20 estudios que analizan programas socioeducativos familiares que aplican la EM, se extraen 8 intervenciones. Cabe destacar que 13 de los estudios pertenecen al mismo programa [el Adolescent Transition Program y el Family Check-Up (ATP-FCU)]. En su mayoría provienen del ámbito de la salud, en el que existe mayor tradición de aplicación de la EM, si bien existen también un programa para la prevención de conductas problema.

Se observa que todos los programas son de intervención y/o prevención secundaria o selectiva, más centrados en determinados grupos de riesgo o que ya tienen la problemática. A excepción de uno de ellos (ATP-FCU), diseñado para prevención primaria.

En cuanto al lugar de implementación, se identifica una gran variabilidad de ámbitos. Si bien predominan las implementaciones en los centros de salud, también se desarrollan en centros escolares, en la comunidad, concretamente en comunidades religiosas y en el propio hogar de los participantes.

Concluimos defendiendo que la EM puede aportar estrategias a los profesionales que trabajan con familias en el área preventiva en un contexto socioeducativo propiciando una resolución de la ambivalencia hacia el cambio, desarrollándose así, desde las propias familias, una motivación intrínseca para facilitar el cambio que se quiera realizar.

## Referencias bibliográficas

- Hohman, M. (2015). *Motivational interviewing in social work practice*. New York: Guilford Publications.
- Lundahl, B., & Burke, B. L. (2009). The effectiveness and applicability of motivational interviewing: A practice-friendly review of four meta-analyses. *Journal of clinical psychology, 65*(11), 1232-1245.
- Lundahl, B., Kunz, C., Brownell, C., Tollefson, D., & Burke, B.L. (2010). A meta-analysis of motivational interviewing: Twenty-five years of empirical studies. *Research on Social Work Practice, 20*(2), 137-160.
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2015). *La entrevista motivacional*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta- Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med, 6*(7). doi: 10.1371/journal.pmed.1000097
- Rollnick, S., & Miller, W. (1995). What is Motivational Interviewing? *Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 23*, 325-334.
- Rollnick, S., & Miller, W. (1996). ¿Qué es la entrevista motivacional? *Revista de Toxicomanías, 6*, 3-7.
- Rollnick, S., Kaplan, S. G., & Rutschamn, R. (2016). *Motivational interviewing in schools: conversations to improve behavior and learning*. New York: Guilford Publications.



## **La Escuela de Gobierno (EG) como dispositivo de actualización profesional para funcionarios y equipos técnicos de los ministerios de educación de la Argentina y del MERCOSUR**

**MONTES, NANCY**

*Organización de Estados Iberoamericanos (Argentina)*

**CRUZALEGUI, INÉS**

*Ministerio de Educación de la Nación (Argentina)*

### **Contextualización**

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) es un organismo de cooperación que desarrolla proyectos en temas de educación, ciencia y cultura con el objetivo de promover y fortalecer acciones desplegadas por los ministerios de Iberoamérica. En la Argentina, se ha desarrollado un esquema de trabajo con el Ministerio de Educación de la Nación (MEN) que ha permitido implementar, durante los años 2017 a 2019, acciones de formación dirigidas a funcionarios y equipos técnicos de los ministerios nacionales, provinciales y de otros países de la región.

El MEN decidió en el año 2016 la creación de una Escuela de Gobierno que tendría dos líneas de trabajo. Una línea en cooperación con la OEI y otra en alianza con otros organismos internacionales y universidades: IPE-UNESCO, FLACSO y Universidad de San Andrés.

El diagnóstico de partida fue la necesidad de generar propuestas de actualización para los equipos técnicos y de gestión en temas relativos al planeamiento, la implementación y evaluación de políticas, de modo de fortalecer las capacidades institucionales y acompañar la toma de decisiones y la gestión pública educativa. Algunas de las políticas prioritarias para el MEN han incorporado trayectos formativos que colaboraron en el desarrollo de diagnósticos, planes estratégicos y esquemas de acompañamiento y monitoreo de acciones de políticas federales definidas por cada provincia. También ha contribuido a consolidar equipos de trabajo interdisciplinarios dentro de los ministerios y a fortalecer redes de intercambio y aprendizaje horizontal entre las provincias. La participación ha sido de carácter voluntario.

La tarea de los equipos profesionales de la OEI ha consistido en diseñar propuestas de formación en torno a temáticas definidas por el MEN bajo diferentes modalidades (semi presencial y virtual) y formatos desarrollados de modo conjunto con los equipos de la Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas.

### **Descripción de la experiencia**

En el año 2017 se pusieron en funcionamiento las dos líneas de formación. La que se organizó en cooperación con la OEI tuvo como primer destinatario a los funcionarios de alto rango. Se inscribieron funcionarios de todas las

provincias para participar de encuentros presenciales con especialistas de la región donde se trataron temas de diseño de políticas educativas, planeamiento, financiamiento, sistemas de información y evaluación e innovación educativa. Otra línea de trabajo tuvo como destinatarios a los equipos de las direcciones provinciales de secundaria y áreas de planeamiento para trabajar sobre los cambios propuestos para ese nivel de enseñanza (una política denominada Secundaria 2030). Esta segunda propuesta permitió la actualización de los equipos provinciales a través de marcos conceptuales y herramientas prácticas que los apoyaran en procesos de transformación e innovación educativa. A su vez, generó espacios de articulación entre las áreas involucradas para coordinar las distintas dimensiones implicadas: las presupuestarias, comunicacionales, pedagógicas, culturales, políticas.

Estas propuestas se definieron entre los equipos coordinados por la OEI y los responsables ministeriales de la EG. Además de su propósito formativo, fueron concebidas por el MEN como oportunidades para trabajar y acompañar a los equipos provinciales en la concreción de las políticas nacionales acordadas federalmente.

Durante el año 2019, se incluyó dentro de la oferta de la EG, cursos virtuales en temáticas de interés para los equipos técnicos de la Argentina y de países del Mercosur. Esta línea permitió ampliar la cobertura de la EG y su oferta de temáticas.

Además, se organizó un trayecto semipresencial en Monitoreo y Evaluación, que permitió asistir a un conjunto de provincias en el diseño de una estrategia de seguimiento de acciones en curso que permitió mejorar las capacidades estatales en estos tópicos.

En relación con el soporte virtual, durante los años 2017 y 2018 se utilizó una plataforma provista por las instituciones cooperantes hasta que, en el año 2018, el MEN desarrolló su propia plataforma de formación en línea. Algunos de los cursos desarrollados además se publicaron en formato impreso y digital, para que los contenidos y la propuesta pudieran utilizarse en otros ámbitos y modalidades.

Todas las propuestas de formación requirieron la entrega de un trabajo final y, en algunos casos, la presentación de esas producciones en encuentros con docentes y otros participantes, de modo de promover el intercambio de esos resultados de la formación y/o el análisis de casos de interés provincial o nacional.

## Conclusiones

La Escuela de Gobierno tuvo como objetivo acompañar diversos equipos de trabajo en distintos niveles de gestión para mejorar las condiciones institucionales en las que se diseñan y gestionan las decisiones y políticas educativas. Entre 2016-2019 participaron unos 3.400 decisores e integrantes de equipos técnicos de los ministerios provinciales y nacional del sector educación. Los participantes han valorado significativamente esta experiencia en todos los casos. Se la destaca como un aporte a la reflexión sobre la propia práctica; al desarrollo profesional; a la profundización del análisis colectivo sobre nuestros desafíos educativos y sus soluciones posibles y al fortalecimiento de la articulación y coordinación al interior de equipos jurisdiccionales y entre ellos, ya que los espacios de formación son espacios de intercambio. El promedio de los participantes encuestados valoró muy positivamente las propuestas (en una escala de 1 a 5 la valoración promedio fue de 4,1 durante el año 2019).

## Referencias bibliográficas

- MECCyT y OEI. (2019). *Trayecto formativo para equipos técnicos. Políticas educativas, marcos normativos, diseño e implementación*. Buenos Aires: Autor.
- MECCyT y OEI. (2019). *Trayecto formativo para equipos técnicos. Sistemas de información, evaluación y financiamiento de la educación*. Buenos Aires: Autor.
- MECCyT y OEI. (2019). *Trayecto formativo para equipos técnicos. El desarrollo curricular como estrategia formativa en el marco de la secundaria 2030*. Buenos Aires: Autor.
- MECCyT y OEI. (2019). *Trayecto formativo para equipos técnicos. Innovación en los sistemas educativos*. Buenos Aires: Autor.
- MEN y OEI. (2018). *Trayecto formativo para equipos técnicos "Secundaria 2030"*. Buenos Aires: Autor.



## **Lecturas emocionantes. Una experiencia de transferencia de conocimiento y trabajo colaborativo mediante un proyecto de ApS**

**GUTIÉRREZ MOAR, MARÍA DEL CARMEN**  
**DIZ LÓPEZ, MARÍA JULIA**

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### **Contextualización**

En esta aportación presentamos el proyecto de ApS “Lecturas emocionantes: Taller de biblioteca inclusiva” desarrollado en el curso académico 2018/2019 y que ha sido fruto de la colaboración entre la USC y el Centro de Educación Especial Manuel López Navalón. Se trata de un proyecto emergente que nace de la demanda del centro educativo a las profesoras universitarias para que diesen apoyo a la dinamización de la biblioteca.

En la exposición de la experiencia, nos centramos en la perspectiva universitaria, referida tanto al alumnado como al profesorado participante, partiendo de la premisa de que ha constituido una oportunidad para la transferencia de conocimiento (Tourrián, 2019), innovación educativa y trabajo colaborativo al permitir que el aprendizaje cognitivo-social del alumnado se exprese y se desarrolle en espacios cívicos, contribuyendo a la resolución de necesidades sociales (Santos y Lorenzo, 2018), y a la promoción de la ciudadanía democrática como componentes que fomentan la inclusión social y el empoderamiento (García Pérez y López-Vélez, 2019).

El alumnado destinatario estuvo compuesto por 28 chicos y 10 chicas, de edades comprendidas entre los 16-21 años, que cursaban programas de Formación Profesional Básica (FPB). Todos ellos presentaban necesidades educativas especiales de carácter diverso.

Por parte de la Facultad de Ciencias de la Educación, se han implicado las siguientes materias de grado y máster: Educación Especial (Grado en Pedagogía), Escuela Inclusiva y Necesidades Educativas Especiales (Grado en Maestra/e de Educación Infantil) y Educación, Emociones y Afectividad (Máster Universitario en Investigación en Educación, Diversidad Cultural y Desarrollo Comunitario). El equipo docente universitario estuvo compuesto por las profesoras responsables de las mismas.

Con respecto al estudiantado universitario, estuvo distribuido del siguiente modo: una alumna del Grado de Pedagogía, cuatro alumnas del Grado de Educación Infantil y una alumna y un alumno del máster, en total 7 estudiantes.

### **Descripción de la experiencia**

El CEE Navalón había demandado una intervención dirigida a fomentar el hábito lector y fortalecer la competencia emocional del alumnado que cursaba FPB. Esto se consideró una necesidad relevante, ya que el grupo destinatario presentaba dificultades de reconocimiento y control emocional.

Para ello se planificó un programa educativo que ha partido de las seis emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, asco, ira y sorpresa) como centro de interés para su desarrollo. Con esta finalidad se seleccionaron cuentos que fueron adaptados a lectura fácil y a la perspectiva de género por el equipo docente de la USC, siguiendo las recomendaciones facilitadas por Diz y Fernández (2015) para la elaboración de materiales didácticos.

Se planificaron 8 sesiones de 1 h 30 min. de duración. Las lecturas fueron complementadas con actividades artísticas, plásticas, juegos colaborativos, visionado de películas, actividades de relajación..., atendiendo a los principios de la Pedagogía Mesoaxiológica (Tourrián, 2016) y la Educación Inclusiva (Echeita y Ainscow, 2011). Todo el proyecto de ApS ha sido diseñado e implementado por el equipo de la USC, integrado por las docentes y el alumnado universitario. El cronograma de la propuesta quedó configurado como se muestra en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Cronograma del Proyecto.

11/03/2019	25/03/2019	08/04/2019	29/04/2019	06/05/2019	13/05/2019	20/05/2019	27/05/2019
Sorpresa	Tristeza	Alegría Felicidad	Ira Enfado Rabia	Miedo	Asco Repugnancia	Todas las emociones	Cierre y celebración

**Fuente:** Elaboración propia

En relación con el alumnado de la USC se planteó la adquisición de las siguientes competencias:

1. Vinculadas a las materias:
  - Identificar dificultades de aprendizaje para favorecer la integración educativa.
  - Identificar expresiones artísticas en el desarrollo afectivo-emocional y su lenguaje.
2. En relación con las titulaciones:
  - Planificar, programar y evaluar acciones formativas en espacios de aprendizaje en la diversidad.
  - Recopilar e interpretar datos para realizar evaluaciones.
  - Aprendizaje autodirigido y autónomo.
3. Aprendizajes para la vida:
  - Competencia comunicativa e instrumental de la lengua gallega y TICs.
  - Igualdad de género y de accesibilidad universal.
  - Trabajo colaborativo y cooperativo.
  - Esfuerzo, respeto y compromiso para la convivencia en la diversidad.

Ello supuso para nuestro alumnado la realización de reuniones semanales de coordinación y programación de actividades con el equipo de profesoras de la USC con o sin el equipo Navalón. Además, se llevaron a cabo sesiones de valoración conjunta durante la media hora posterior a cada jornada del programa, entre los equipos USC y Navalón, con la finalidad de ajustar la programación a las demandas emergentes.

## Conclusiones

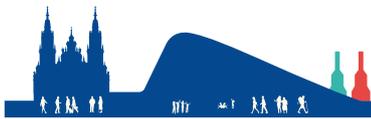
Para empezar, queremos destacar que la realización del Proyecto de ApS ha significado un modo de transferencia de conocimiento que enriquece y mejora a las dos instituciones participantes. Hecho experimentado a través de la relación que se ha establecido con el centro educativo y con el profesorado que nos ha dado apoyo in situ.

Además, ha resultado un acicate para nuestra formación y actualización como profesoras. El reto de dar respuesta a las necesidades que emergían a cada momento y proporcionar apoyo a nuestro alumnado ha sido una vivencia enriquecedora y exigente a la vez.

Para finalizar, debemos indicar que ha supuesto una experiencia de ApS muy satisfactoria y motivadora para el alumnado universitario implicado. Así lo describen en sus portafolios y nos lo han manifestado personalmente. Especialmente ha resultado efectivo para el desarrollo de las competencias específicas y transversales, como se ha podido comprobar en sus evaluaciones.

## Referencias Bibliográficas

- Diz, M. J., y Fernández, R. (2015). Análisis y elaboración de materiales didácticos coeducativos para la educación infantil. *RELAdeI*, 4(1), 105-124.
- Echeita, G., y Ainscow M. (2011). Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de actuación para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 24-46.
- García, A., y López-Vélez, A. L. (2019). Contribución del aprendizaje-servicio a la experiencia educativa democrática de las personas con necesidades educativas especiales en base al pensamiento de Dewey. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12(1), 11-30.
- Santos, M. A., y Lorenzo, M. (Eds.). (2018). *Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad*. Santiago de Compostela: SPIU-USC.
- Touriñán, J. M. (2016). *Pedagogía Mesoaxiológica y Concepto de Educación*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. (2019). La transferencia de conocimiento como proceso: de la universidad al sector educativo. Una mirada desde la pedagogía. *Revista Boletín Redipe*, 8(3), 19-65.



## **Conjugando discursos y praxis: una experiencia cooperativa entre alumnado, centros de prácticas y universidad**

**PÉREZ DEL RÍO, ROCÍO**  
**MARTAGÓN VÁZQUEZ, VIRGINIA**  
**CALVO LEÓN, PIEDAD**

*Universidad de Málaga (España)*

### **Contextualización**

Esta experiencia surge de nuestros encuentros y preocupaciones. Somos tres profesoras universitarias noveles con una formación y un bagaje profesional diferente que confluimos en un espacio y tiempo trabajando para el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. El principal valor de esta unión son nuestras propias diferencias, ya que esta heterogeneidad nos permite un enriquecimiento y una compensación que subsane distintas debilidades individuales. A pesar de partir de realidades diversas, somos conscientes de la importancia y necesidad de transformar la formación inicial de docentes en búsqueda de la coherencia entre discursos y praxis. Para nosotras, ha sido una oportunidad unirnos y cooperar con el fin de mejorar nuestra práctica docente. En el conversar queda patente la diversidad de experiencias y conocimientos que decidimos compartir y así dar respuesta a las necesidades propias de afrontar una realidad educativa que hasta el momento era desconocida o que se había vivido de otra forma, sin tener la oportunidad de construirlo conjuntamente, respetando la manera en la que cada una entiende y vive la docencia buscando puntos comunes.

Coincidir en una asignatura dentro del currículum de la formación docente, fue el punto de partida para pensar y poner en práctica la experiencia que se ha elaborado y que traemos en forma de comunicación. Esta experiencia emerge a partir de conversaciones en las que está presente la inquietud de dar la mejor respuesta posible a un período de prácticas que consideramos clave en la formación inicial del alumnado. Este trabajo se enmarca en la asignatura Prácticum III – Mención Escuela Inclusiva y Atención a la Diversidad, junto con la Mención en Audición y Lenguaje siendo este el último período de prácticas y considerándose el principal espacio de actuación en los centros escolares (Hernández, Sepúlveda, Jimeno, Ortiz, y Pérez, 2013).

### **Descripción de la experiencia**

Antes de la realización de la selección de centros la premisa fue la importancia de la heterogeneidad de contextos. Por ello planificamos elegir la tutorización en centros en los cuales tuviesen características distintas con el fin de contar con diversas realidades. Cada centro es un mundo, pero buscábamos ir más allá, queríamos contar con experiencias procedentes tanto de centros escolares enmarcados en el ámbito público, concertado o privado, así como asociaciones.

El hecho de unir en un mismo grupo al alumnado asignado a cada una de nosotras nos permite enriquecer estos seminarios gracias a un número mayor de experiencias y la diversidad de situaciones vividas en sus centros. Al mismo tiempo, la puesta en común y profundización de los temas que han ido emergiendo en los seminarios, invita al alumnado tener una mirada más abierta que les permite cuestionar y construir su identidad docente.

La metodología utilizada está basada en el aprendizaje dialógico (Freire, 1970), ya que creemos que el diálogo es el punto de partida para la construcción del conocimiento. A través de los consensos y disensos, cada persona va construyendo su propio pensamiento en el cual se basarán sus acciones (Habermas, 2003). Ha sido la asamblea la estrategia didáctica por excelencia en estos seminarios. Se han ofrecido lecturas que van dando respuesta a los interrogantes que se plantean en estas sesiones. Además, se ofrece material audiovisual referente a la Inclusión, siendo este el tema clave en este proceso.

Como elemento innovador, se emplean distintas herramientas digitales. Entre ellas la aplicación Slack como canal de comunicación sincrónico y asincrónico, todo ello con vistas a mejorar la comunicación entre profesorado y alumnado a lo largo de esta experiencia. Para romper con una presentación lineal de la información incorporamos la herramienta digital Genially que permite un diseño dinámico y flexible donde ir registrando datos importantes: orden del día de los seminarios, enlaces de interés, entre otros. Todo ello con un diseño atractivo y visual. Por último, hacemos uso de Google Drive y Google Docs, para aunar las producciones del alumnado, que a su vez nos permite dejar atrás la competitividad, promoviendo el aprendizaje cooperativo (Slavin, 1999) ya que esta herramienta les permite compartir a tiempo real el proceso de construcción personal.

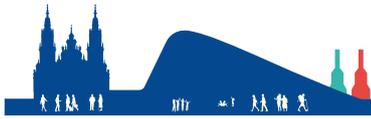
Se han realizado 4 seminarios en los cuales se han trabajado diversas temáticas: diferencias entre el modelo integrador e inclusivo, metodologías didácticas y organizativas en el aula, entre otros.

## Conclusiones

En ocasiones el alumnado manifiesta desconocer la utilidad de los seminarios propuestos por los tutores y tutoras académicas, valorando única y exclusivamente su estancia en los centros. Esta percepción nace de sus experiencias previas, y la intención es deconstruir esta idea. Estos seminarios nos permiten transformar la unidireccionalidad desde la que cada docente propone y su alumnado asume, en aras de llevar a cabo un proceso de construcción conjunta y horizontal. A través de la asistencia a los centros, también superamos la falta de conexión entre tutores profesionales y tutores académicos, que constituye una barrera para entender y situar los aprendizajes del alumnado en el contexto donde se desarrollan (Calvo y Leite, 2017). Es clave afrontar incertidumbres o dudas que pueda tener el alumnado desde la cooperación entre los agentes implicados, entendiendo así que los seminarios son el espacio en el que tienen cabida todas estas cuestiones.

## Referencias bibliográficas

- Calvo, P., y Leite, A. E. (2017). El triángulo de la tutorización: alumnado, universidad y centro de prácticas. En M. González (Coord.), *XIV Simposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Recursos para un Prácticum de Calidad* (pp. 271-278). Pontevedra: Andavira.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Habermas, J. (2003). *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, A. E., Sepúlveda, M. P., Jimeno, M., Ortiz, A. L., y Pérez, A. I. (2013). *El prácticum en la formación inicial de los profesionales de la educación*. Recuperado de [https://www.uma.es/media/files/MODELO\\_MARCO\\_PRACTICUM.pdf](https://www.uma.es/media/files/MODELO_MARCO_PRACTICUM.pdf)
- Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Argentina: Aique.



# La preocupación educativa por el sentido de la vida en la producción científica reciente. Análisis descriptivo de la base de datos SCOPUS

BERMEJO FERNÁNDEZ-NIETO, JAVIER

*Universidad Complutense de Madrid (España)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

La preocupación por la vida, el mejor modo de vivirla o su sentido, incluyendo el para qué e incluso el cómo educar para ello, ha sido un asunto recurrente en la historia del pensamiento. Desde la tradición griega hasta nuestros días son muchas las reflexiones que desde diversos ángulos y perspectivas se han acercado a una cuestión tan humana como esta. Las principales aportaciones desde finales del siglo XIX hasta mediados del XX sirvieron de impulso para que el interés por el concepto de sentido de la vida comenzara a resurgir (Metz, 2013; O'Brien, 2014). Esta tendencia también ha despertado cierto interés desde el ámbito pedagógico. Sin embargo, no existe ninguna investigación que analice en qué consiste ese resurgido interés ni desde qué ámbitos del conocimiento se ha visto relanzada. Tampoco existen datos que expresen en qué medida esa tendencia creciente es tal y, por lo tanto, se desconoce el impacto que verdaderamente dispone, dentro de la investigación educativa, la cuestión por el sentido de la vida.

El objetivo fundamental de esta investigación es conocer el volumen de entradas registradas en SCOPUS, concretamente en publicaciones de carácter educativo, en cuyo título, resumen o palabras clave se incluya el sentido de la vida. En cuanto a los objetivos secundarios, este análisis busca obtener tendencias, distribución y corrientes de pensamiento predominantes en lo que al concepto de sentido de la vida se refiere y, de forma particular, en lo que concierne a la educación. Adicionalmente, se pretende conocer qué autores son los más prolíficos en la temática, así como sobre qué categorías o áreas de conocimiento existe mayor volumen de producción científica.

## Metodología

Para llevar a cabo la investigación se utilizó la base de datos SCOPUS. A través de sus herramientas de indexación y búsqueda avanzada, se realizó un análisis inclusivo sobre el término “sentido de la vida” utilizando para ello las diferentes acepciones en inglés: *life meaning*; *meaning life*, *meaning in life* y *meaning of life*. Adicionalmente se incluyó como rango de fechas, para el filtro de búsqueda, el periodo comprendido entre los años 1970 y 2020.

Con el objetivo de poder identificar las áreas de conocimiento de las publicaciones pertenecientes a las revistas indexadas en la base de datos, se establecieron las siguientes categorías: filosofía; teología; ciencias de la salud; psicología; empresariales, educación, tecnología y otros.

A partir de los resultados obtenidos se realizó un análisis particular sobre: número de publicaciones por año y tipología de las mismas, autores más prolíficos y volumen de publicaciones por áreas de conocimiento. En último término se analizó el recorrido que la producción científica ha presentado en relación al ámbito educativo, a partir del cual se extraen una serie de conclusiones.

## Resultados y conclusiones

Los resultados obtenidos a partir del análisis realizado reflejan un volumen considerable de referencias bibliográficas (3698). Se corrobora que el flujo de publicaciones científicas relacionadas con el sentido de la vida ha ido incrementando de forma escalonada durante los últimos cincuenta años, siendo la última década del siglo XXI la que más referencias aporta al total. Al mismo tiempo es posible apreciar que la preocupación por el concepto ha ido expandiéndose desde el ámbito filosófico hasta el laboral e incluso el tecnológico, pasando por el psicológico, médico-clínico y teológico. Tal vez este interés multidisciplinar por el concepto, así como el volumen de referencias bibliográficas sobre el mismo, ha posibilitado que el ámbito educativo se haya interesado, también, por el sentido de la vida. Dada la constatación de que en las últimas cinco décadas la tendencia ha ido incrementando el interés por la cuestión, alcanzando cotas cada vez más elevadas en lo que al total de publicaciones anuales se refiere, con cierta probabilidad durante los próximos años esta tendencia continúe en la misma línea.

## Referencias bibliográficas

- Bermejo Fernández-Nieto, J. (2019). El sentido de la vida en clave educativa. Propuestas pedagógicas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(2), 9-21.
- Metz, T. (2013). *Meaning in life: An Analytic Study*. Oxford: Oxford University Press.
- Metz, T. (2012). The Meaningful and the Worthwhile: Clarifying the Relationships". *The Philosophical Forum*, 43, 435-448.
- O'Brien, W. (2014). Mening of life: Early Continental and Analytics Perspectives, *Internet Encyclopedia of Philosophy*. Recuperado de <https://www.iep.utm.edu/mean-ear/>
- Seachris, J. (2019). Meaning of Life: Contemporary Analytic Perspectives, *Internet Encyclopedia of Philosophy*. Recuperado de <https://www.iep.utm.edu/mean-ana/>
- Seachris, J. (2009). The Meaning of Life as Narrative: A New Proposal for Interpreting Philosophy's 'Primary Question'. *Philo*, 12, 5-23.
- Singer, I. (1996). *Meaning in Life, Volume 1: The Creation of Value*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.



## **Experiencia de formación de profesorado italiano a través del Doctorado en Educación de Universidad de Valencia**

**DONATO, DONATELLA**  
**SENENT SÁNCHEZ, JOAN MARÍA**  
**SAN MARTÍN ALONSO, ÁNGEL**

*Universitat de València (España)*

### **Contextualización**

En 2015, la Universidad de Valencia y la Asociación italiana Mnemosine (reconocida como organismo acreditado por el Ministerio de Instrucción y Universidades italiano para la formación continua de los profesionales de la educación), firmaron un protocolo de colaboración para el desarrollo de un programa de doctorado, dirigido al profesorado italiano. La colaboración entre las dos entidades no sólo se dirige al desarrollo de acciones de investigación como el doctorado, sino también a la elaboración de materiales didácticos, proyectos, congresos, seminarios y otras actividades culturales. Hay unos 150 docentes inscritos en el programa de doctorado, profesionales de la escuela primaria y secundaria, con bastantes años de experiencia en la enseñanza, procedentes de diferentes regiones italianas. El profesorado es invitado a participar tres veces al año en las sesiones de formación presencial que organiza la Universidad y pueden completar su formación a través de la oferta de cursos en línea y la evaluación continua por parte de los tutores de la universidad. La idea básica es la de una formación profesional continua considerada como un bien común para todo el sistema escolar. Una formación que permita reflexionar y comprender la interseccionalidad de los factores implicados en la reorganización de una escuela que no responde a las necesidades y complejidades del mundo moderno. Con este proyecto de colaboración se propone una idea de formación como proceso de transformación que se realiza a través de la mediación entre diferentes instituciones sociales, conceptualizando la escuela como lugar de estudio e investigación, para comprender y entender los problemas de la vida actual y la educación como proceso para problematizar la relación entre la escuela y la sociedad y también entre la universidad y la escuela.

### **Descripción de la experiencia**

Gracias a la variedad de experiencias educativas presentes en el grupo de participantes, es posible apreciar la multiplicidad de temas propuestos para la investigación de la tesis doctoral: desde la relación entre los materiales didácticos y la metodología, hasta la gestión de conflictos en el aula, desde los temas de gamificación hasta aquellos de inclusión, innovación, evaluación, los temas relacionados con los procesos de aprendizaje, las políticas sociales y las dinámicas de grupo. Las propuestas están estrechamente conectadas a los contextos vividos por el mismo pro-

esorado, a partir de la experiencia personal como docentes. Se pone a disposición de la investigación científica y académica un amplio abanico de conocimientos, a partir de situaciones concretas y experiencias cotidianas de aula.

Se activa así un diálogo que permite considerar el conocimiento como un proceso, que en su dinamismo replantea la clase como un espacio donde las personas adultas siguen comprometidas a tejer relaciones para investigar y enriquecerse con pensamientos, ideas, iniciativas, descubrimientos y preguntas. Se replantea la idea de una escuela como lugar que no desperdicia los recursos humanos, sino que los cultivan y que debería recibir una retroalimentación de las investigaciones doctorales de sus docentes.

Cada profesor y profesora tiene su propio estilo educativo, que gracias a una adecuada formación puede ser reconocido y valorado. La posibilidad que ofrece el programa de doctorado, el desarrollo de la tesis, el encuentro entre sujetos involucrados en diferentes niveles en el proceso de educación permite al profesorado que participa, elaborar nuevas preguntas, saber escuchar, decir e intercambiar, cuestionando la postura autoritaria para llegar a una más cooperativa, reflexionando sobre la eficacia de la idea transmisora y pasiva de los procesos educativos.

El compromiso burocrático requerido al profesorado, los plazos impuestos por los programas didácticos y de evaluación del doctorado, la prevalencia del lenguaje de la investigación y otros aspectos propios de un programa doctoral también han generado algunas dificultades en docentes no habituados a esos planteamientos.

El objetivo de este proyecto de formación del profesorado es reconsiderar la relación entre investigación y enseñanza, basada en la cooperación inter y transdisciplinaria, donde la interconexión entre las bases teóricas y las oportunidades prácticas es fundamental para el desarrollo personal, la innovación y el cambio educativo.

## Conclusiones

La enseñanza frontal prevalece aún hoy en día, tanto en la escuela española como italiana y la clase se convierte en el lugar de homologación, quizás más en secundaria que en primaria, perdiendo de vista la singularidad de la persona, sus experiencias de vida, los conocimientos previos y la curiosidad hacia el aprendizaje.

El programa de doctorado se muestra como una estrategia para la formación continua del profesorado de manera que la investigación implique un replanteamiento de la acción educativa que posteriormente revierta en las propias escuelas.

Pese a las dificultades, en muchos casos debidas al rígido sistema administrativo de la universidad, y también a la falta de experiencia investigadora de los docentes, creemos que el proyecto, en el que acaban de defenderse las primeras tesis doctorales, está siendo una contribución positiva a ese proceso investigación – acción que permita a la escuela recoger los planteamientos innovadores de sus propios docentes.

## Referencias Bibliográficas

- Biesta, G. J. (2012). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35-49.
- Chomsky, N. (2013). El trabajo académico, el asalto neoliberal a las universidades y cómo debería ser la educación superior. *Bajo el volcán*, 13(21), 121-134.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.
- Grupo Palma. (2018). *La universidad y la formación inicial del profesorado*. Palma: Grupo Palma. Recuperado de [http://www.grupopalmaedu.org/documento\\_grupo\\_palma.pdf](http://www.grupopalmaedu.org/documento_grupo_palma.pdf)
- Minello, R., y Tesserò, F. (2013). Le nuove politiche per la formazione continua degli insegnanti: creare contesti innovativi estesi e interdipendenti. *Formazione & Insegnamento*, 11(4), 33-50.
- Domenici, G. (2016). Piano per la formazione in servizio dei docenti 2016-2019: nuovi rapporti scuola-università? *Journal of Education, Cultural and Psychological Studies*, 1(14), 11-18.



## **A biblioteca, un laboratorio APS das emocións, diverso, inclusivo, vivo**

**RODRÍGUEZ CALVENTE, CARLOS L.**  
**ANDRADE VALLO, MANUEL**

*CEE Manuel López Navalón (España)*

### **Contextualización**

O propósito desta comunicación é dar a coñecer, dende a perspectiva do profesorado do centro, unha primeira valoración e resultados dun proxecto ApS desenvolto no segundo e terceiro trimestre do pasado curso no contexto da biblioteca do centro polo alumnado dos obradoiros dos programas formativos da FPB adaptada.

O CEE Manuel López Navalón é un Centro de Educación Especial no que conviven alumnos e alumnas de idades e características diversas. Un ditame de escolarización habilita a matrícula de cada alumno e alumna no centro. E o obxectivo do proxecto educativo do mesmo responde ao fomento da maior autonomía posíbel de cada persoa nos diversos ámbitos e competencias. O alumnado dos programas formativos teñen por obxectivo, unha saída laboral a partir da realización dun período de practicas en empresa, como último momento da súa formación no centro.

O claustro activa nos cursos 2017-2018 e 2018-2019, unha renovación da biblioteca dentro das liñas e propostas recollidas no PLAN LÍA 2016-2020 e concretadas no PLAMBE.

A proposta é que a biblioteca sexa un foro de encontro, un obradoiro de ideas, un laboratorio de experiencias que conecte a vida diaria do centro coa vida diaria do mundo dende a praxis educativa. A Educación Emocional é unha preocupación docente compartida nos dous ámbitos da oferta educativa do colexio. O Equipo dinamizador de biblioteca, e a coordinación do mesmo, activa o contacto con dúas profesoras da USC para desenvolver aspectos diversos da educación emocional no contexto da biblioteca e sobre a idea de mellorar a xestións das emocións dende as reflexións participadas para o alumnado de Programas formativos, un total de 28 mozos e 10 mozas no curso 2018-2019.

Esta comunicación recolle unha descrición e valoración dende a perspectiva do profesorado do centro así como, unha breve análise da transferencia do coñecemento xerada (Touríñan 2016, 2019).

### **Descrición de la experiencia**

Calquera centro educativo é un crisol de diversidade, un centro de educación especial tamén responde a esta afirmación. No colexio Manuel López Navalón a diversidade vén dada pola presenza de casos de espectro TEA, síndromes de etiología cromosómica que cursan déficits intelectuais, condutas peculiares, de disrupción, e problemas asociados ao desenvolvemento das capacidades e competencias lingüísticas.

A xestión das emocións é un aspecto importante en calquera proxecto educativo e contexto escolar, no caso do CEE Manuel López Navalón, nomeadamente, pois esta xestión queda moi condicionada polo desenvolvemento das capacidades e competencias lingüísticas que permitan canalizar unha boa xestión das mesmas.

Dende o Equipo Dinamizador da Biblioteca houbo unha primeira toma de contacto coas profesoras da USC e durante o primeiro trimestre do curso 2018-2019 conformouse un equipo que tomou decisións a diversos niveis integrado polas profesoras da USC o coordinador do Equipo de Dinamización da Biblioteca e o orientador do centro.

Dentro deste equipo houbo unha selección de materiais didácticos e contos, que foron adaptados e narrados en galego e en castelán empregando os medios da Aula Workspace do CAFI de Santiago de Compostela e unha serie de decisións organizativas e de loxística que cadaquén desenvolvía na súa respectiva institución; CEE Manuel López Navalón e Facultade de Ciencias da Educación da USC, e cos pertinentes equipos de traballo de cada centro: alumnado da USC e profesorado dos Programas Formativos da FPB do colexio.

A partir da toma de decisións conxuntas activouse un proxecto de ApS para o desenvolvemento dun programa de educación emocional que se concretaría despois no Programa de Lecturas emocionantes na Biblioteca, concretado en oito sesións semanais comprendidas entre o 11 de marzo e o 27 de maio de 2019.

O alumnado do centro participou neste programa de Educación emocional distribuídos en tres ou dous grupos segundo a planificación das actividades empregando para o seu desenvolvemento a biblioteca e o pavillón polideportivo do centro así coma unha aula, cando era necesaria nas tardes dos luns.

O desenvolvemento do proxecto, a execución do mesmo, tivo unha moi boa acollida polo alumnado do CEE Manuel López Navalón, constituíndo unha motivación para o alumnado.

O deseño de actividades e dinámicas de grupo foi avaliado durante todo o proceso con reunións de coordinación na USC e no CEE Manuel López Navalón, esta reflexión continua sobre a práctica, dinamizou e optimizou o proxecto en todo momento.

## Conclusiones

O proxecto ApS Lecturas emocionantes ten sido recibido, acollido e valorado moi positivamente no contexto do CEE Manuel López Navalón e responde as 11 ideas claves manifestadas por Puig Rovira e outros (2015) para a realización de un proxecto ApS.

Por parte do alumnado do centro houbo un proceso de empatía moi interesante co grupo de alumnado da USC, un intercambio vicario como manifestaba Bandura (1982) e o establecemento de canles fluídas de comunicación das emocións.

Por parte do profesorado do centro participante iniciamos un proceso de reflexión sobre a acción como indicaba Elliot (1990) e existe unha colexiada e fundada valoración positiva do proxecto ApS Lecturas Emocionantes, que se traduce na súa continuidade no actual curso 2019-2020.

A Biblioteca escolar tense convertido neste tempo nun laboratorio das emocións, unha plataforma das emocións (Romera, 2017) dende a que se aprende de xeito compartido, e vivido.

E niso estamos agora.

## Referencias bibliográficas

- Bandura, A. (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Ed. Espasa Calpe.
- Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Ed. Morata.
- Puig Rovira, J. M. et al. (2015). *11 ideas clave ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* Barcelona: Ed. Graó.
- Romera, M. (2017). *La familia, la primera escuela de las emociones*. Barcelona: Ed. Planeta.
- Touriñán López, J. M. (2016a). *Pedagogía General. Principios de educación y principios de intervención*. A Coruña: Bello y Martínez.
- Touriñán López, J. M. (2016b). *Pedagogía Mesoaxiológica y Concepto de Educación*. Santiago de Compostela: Andavira.



## **Un caleidoscopio en la mirada. La documentación pedagógica como experiencia formativa en la formación inicial docente**

**FERNÁNDEZ GARCÍA, ISABEL MARÍA**

*Universidad de Málaga (España)*

### **Contextualización**

La experiencia que se refleja en la presente comunicación, y las reflexiones que de ella se derivan, encuentran su origen en el II Prácticum del Grado de Educación Infantil en la Universidad de Málaga, cuando nuestra tutora de prácticas propone al grupo de seis alumnas y alumnos adentrarnos en la cotidianidad de la escuela de la mano de la “documentación pedagógica”, entendida ésta sintéticamente como aquel “proceso sistemático de mirar y escuchar a las niñas y niños y registrar su comportamiento de una manera significativa” (Wylie & Fenning, 2012, p. 39), a fin de construir la cotidianidad educativa desde la potencia que emerge de la interlocución dialógica entre las acciones de pensamiento de la infancia y la mirada de un “ser docente” que se dispone sensiblemente a co-crear el currículum entrando en relación con los recorridos de pensamiento de las niñas y de los niños.

En relación al diseño de la propuesta formativa, la tutora nos acompañó a través de una propuesta metodológica que ponía en circulación diversos ejes estructurantes. La pretensión era la de documentar no como una acción “aislada” y anecdótica, sino como un entretreído de aprendizaje vivo donde, a través de disponernos a documentar pedagógicamente: 1. Elaboraríamos nuestro diario de prácticas estructurándolo a través de escenas de infancia recogidas y escuchadas en lo que ellas nos interrogaban como docentes, ¿cómo interpelaban nuestra imagen de infancia incorporada biográficamente? 2. Dispondríamos de manera compleja nuestra mirada docente, así como nuestras interpretaciones documentales en una página compartida a modo de foro reflexivo acerca de los procesos de aprendizaje documentados. 3. Al finalizar el proceso, elaboraríamos paneles de documentación que serían expuestos públicamente en la facultad, profundizando en las historias aprendientes de la infancia sin la intervención directiva/invasiva de un adulto sobre las formas de aprendizaje investigativo de la infancia.

### **Descripción de la experiencia**

Se procede a hacer zoom en uno de los ejes de la propuesta metodológica entorno a la documentación pedagógica: la “página compartida”, a modo de foro reflexivo acerca de los procesos y recorridos de aprendizaje de la infancia, documentados, a través de la cual los componentes del grupo entran en una conversación reflexiva de miradas caleidoscópicas, por fuera del discurso academicista dominante (Altimir, 2011).

Esta recogida documental implica también una interpretación de lo observado como parte del proceso reflexivo de la documentación, elaborando una narrativa subjetiva. Como sostiene Rinaldi (2009), elaborar una interpretación basada en la escucha testimonial. Y es que “no basta con observar a los niños si no dejamos huellas de ellos mismos, si no dejamos memorias de sus propias actuaciones” (Beresaluze, 2009, p.38).

De igual modo, esta interpretación se mueve en una “dimensión intersubjetiva” en tanto que implica un diálogo compartido entorno a lo documentado, apareciendo aquí el sentido de la página virtual compartida:

La provocación pedagógica era la de crear una página común virtual donde cada integrante subiese secuencias documentadas de los recorridos de aprendizaje cotidianos de los niños y niñas de su contexto de prácticas, poniendo la atención en la observación y el registro, desde la cámara fotográfica, de los procesos espontáneos de pensamiento de la infancia. Ello, con el fin de compartirlos en la página y desde ahí poder pensar en común, en un sentido comunitario de la profesión y como una extensión del sentido intersubjetivo de los seminarios presenciales. Asimismo, la emoción también estaba en que, junto con la tutora, negociamos la condición de que, quien fuese subiendo secuencias del día a día que considerase relevantes, esperase a que el resto del grupo interpretase y narrase desde su propia subjetividad y pensando también por qué esa compañera habría decidido subir esa secuencia, qué procesos del aprender, del pensar, del relacionarse, habría encontrado en ella...

De este modo, la página virtual compartida se convertía en una especie de “plaza pensativa” para el encuentro, desde la que reflexionábamos con escenas de la infancia con un sentido intensamente intersubjetivo, comenzando a comprender más a fondo la trascendencia de la documentación pedagógica como experiencia que no apresa a la infancia en una verdad absoluta, sino que se abre a la interpretación compleja de sentidos posibles. Ya no era sólo: ¿qué significados podría tener la acción documentada para ese niño o esa niña?, sino ¿cómo la mirada de otros y otras puede ampliar mi propio ámbito de observación, deviniendo poliédrico? El sentido intersubjetivo de la documentación, en palabras de Rinaldi (2009), se plantea “no como intercambio, sino como proceso de transformación donde se pierde por completo la posibilidad de controlar el resultado final” (p.11).

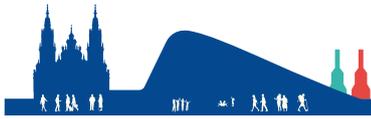
## Conclusiones

Partiendo de realizar el esfuerzo de dialogar con los matices complejos de los recorridos de aprendizaje de las niñas y niños, sensibilizábamos nuestro mirar docente. No sólo se ponían en juego los sentidos de las acciones de la infancia, sino que eran nuestros propios significados adultos, desde los que interpretamos, los que estaban siendo desafiados, ensanchados e invitados a transitar por lo incierto que porta en sí la infancia, repensándonos como docentes en relación con la(s) infancia(s) (Altimir, 2011).

Documentar nos invita a hacer del oficio de educar una experiencia de aprendizaje en comunidad, como vivencia de autoformación donde nos abrimos al encuentro no estandarizado con la infancia, a quien nos acercamos desde el cuidado interpretativo que busca entrar en relación con las zonas indeterminadas, allí donde habitan las singularidades de su cultura, las que nos dejan con la pregunta abismándonos el pensamiento. En palabras de Bonás (2011), “miradas caleidoscópicas sobre una misma realidad que a cada movimiento nos recuerda que es incierta” (p.57).

## Referencias bibliográficas

- Altimir, D. (2011). *¿Cómo escuchar a la infancia?* Barcelona: Octaedro.
- Rinaldi, C. (2009). *In dialogo con Reggio Emilia. Ascoltare, ricercare e apprendere*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Beresaluze, R. (2009). *Las escuelas municipales de Reggio Emilia como modelo de calidad en la etapa de educación infantil*. Alicante: Club Universitario.
- Bonás, M. (2011). El arte del pintor de paisajes. Algunas reflexiones en torno a la documentación. En M. Dávoli, M. Dolci, D. Altimir, & M. Bonás (Eds.), *Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Wylie, S., & Fenning, K. (2012). *Observing young children: Transforming early learning through reflective practice*. Toronto: Nelson College Indigenous.



## Experiencias plástico-sonoras: un proyecto en la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora

**CRUZ RODRÍGUEZ, JAVIER**  
**ELÍAS SÁNCHEZ, MIGUEL**

*Universidad de Salamanca (España)*

### Contextualización

Esta experiencia se ubicó en la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora de la Universidad de Salamanca. Sus participantes fueron 19 estudiantes de doble Grado de la titulación Grado de Maestros de Educación Infantil y Primaria de 2.º Curso (ya con un cierto nivel, sobre todo en la asignatura de música, cursada también en 1.º). Fue realizada en los Talleres de Educación Plástica y Visual. El espacio de los talleres, el mobiliario y los recursos didácticos fueron adecuados, tanto en sonido como en imagen, para realizar este tipo de experiencias en gran grupo. Fue desarrollada a finales de mayo del año 2019, terminados los contenidos obligatorios de las asignaturas y como una experiencia experimental, siendo la primera colaboración realizada entre las dos Áreas, Educación Musical y Educación Plástica y Visual, dentro de un proyecto que pretende incluir nuevas experiencias (en los cursos posteriores, para sacar mayores conclusiones, teniendo igualmente en cuenta que en este curso 2019-20 la experiencia no pudo concluirse por interrumpirse las clases).

### Descripción de la experiencia

Revisados los programas de las dos asignaturas obligatorias, nos dimos cuenta de que compartíamos una misma denominación de elementos básicos en relación con los dos lenguajes: el Musical y el Plástico y Visual. A partir de ahí, nos centramos en tener una experiencia directa y práctica entorno a conceptos como tono, color, armonía, duración o composición. Para ello, planteamos en primer lugar una reflexión compartida acerca de estos elementos sintácticos, tras haber resaltado y trabajado por separado, desde cada una de las áreas, algunas cuestiones (las cuales quedan reflejadas en las fichas, en la programación y memoria anual y, sobre todo, en los materiales/recursos colgados en *El Campus Virtual Studium* o servicio de apoyo a la docencia que tiene la USAL, incluso con unidades interdisciplinares relacionadas con ello que son trabajadas durante el curso). A continuación, discutimos y reflexionamos con los alumnos sobre cómo llevar al aula, de manera didáctica, lo comentado, dentro de una tendencia que va desde lo teórico hacia práctico.

Por otro lado, revisamos y analizamos diferentes piezas de la película “Fantasía” de Walt Disney, visualizándolas con el fin de desarrollar los elementos sintácticos a poner en práctica, decidiéndonos por el 1.º y 2.º movimiento de la Sinfonía nº 6 en Fa M, Op. 68, “Pastoral”, de Beethoven. Hablamos, de forma genérica, sobre esos elementos

a desarrollar y cómo se expresan en los dos lenguajes, realizando pequeños bocetos con cada uno de los alumnos para, posteriormente, compartíroslos de nuevo en grupo. Acto seguido escuchamos la pieza varias veces y proponemos diferentes versiones expresivas.

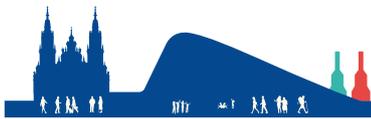
Cerrada esta primera sesión “oficial” de aproximadamente 1 hora y 45 minutos, realizamos una segunda sesión del mismo tiempo sobre el soporte definitivo, la cual será observada de manera directa y participativa por los investigadores, quienes recogemos datos no solo tras el resultado final, sino en tiempo real. Esta sesión se centra en la expresión personal, entorno a la unión de los dos lenguajes, sobre un soporte de papel, creando una composición con los elementos seleccionados en el estudio. Acto seguido intercambiamos opiniones a la luz de las obras realizadas, evaluando, desde lo personal a lo grupal, si hemos conseguido nuestros objetivos y si los tiempos, los materiales y los procedimientos han sido los adecuados. Estos intercambios grupales son muy ricos desde el ámbito pedagógico, ya que reflexionamos sobre las posibles metodologías y recursos educativos a llevar al aula.

## Conclusiones

Satisfechos con los resultados obtenidos, concluimos que es de vital importancia trabajos como estos que nos lleven a los docentes a la colaboración y experimentación en el aula desde estas áreas artísticas tan afines. Nuevas metodologías que se convierten en herramientas eficaces que proporcionan a los estudiantes una unidad de los contenidos y una visión diferente de cómo se puede actuar en el aula. En definitiva, un trabajo interdisciplinar, desde un mismo enfoque metodológico, que nos pone en alerta como educadores al darnos cuenta de lo interesante y productivas que son estas experiencias teórico- prácticas, teniendo en cuenta que, si herramientas como la música o la plástica tienen por separado un alto valor educativo, en conjunto su relevancia puede ser incluso más grande.

## Referencias bibliográficas

- Bleestone, F. (1999). *Niños creativos, enseñanza imaginativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Encarnación, M., y Joven, J. (2015). *Pintar la música. Propuesta de imbricación entre Educación Musical y Plástica para su implementación educativa*. Trabajo Fin de Grado presentado en la Universidad de Zaragoza, Facultad de Educación.
- Epelde, A. (2008). Importancia de la improvisación y acompañamiento musicales para su aplicación en primaria. *Revista Creatividad y Sociedad*, 13, 1-25. Recuperado de <http://creatividadysociedad.com/creatividad-y-educacion-musical>
- Fuertes, M. T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista De Docencia Universitaria*, 9(3), 237-258.
- López, M., Martínez, N., y Rigo, C. (1993). La obra de arte como estímulo creador en distintas etapas de la Educación. *Arte, Individuo y Sociedad*, 6, 129-141.



# Mejora de la Transparencia de los Procesos de Garantía de Calidad en la Gestión de Reclamaciones a través de Estrategias de Comunicación y Difusión de Información a los Agentes Implicados

RODRÍGUEZ QUINTANA, ESTHER  
SERRANO GREGORIO, LYDIA

*Universidad Complutense de Madrid (España)*

## Contextualización

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), impulsó el desarrollo de la calidad como eje central para la atención de la actividad socioeducativa universitaria (Cancela, Sánchez, Gandón y Rey, 2010). Entre los objetivos principales de la gestión de la calidad destacamos la eficacia y eficiencia en la gestión de recursos, así como la satisfacción de la comunidad universitaria. Además, en el contexto universitario la calidad se considera uno de los aspectos más relevantes en la creación de conocimiento y desarrollo humano y social (Papanthymou y Darra, 2017).

Partiendo del marco legislativo desarrollado por la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades, el Real Decreto 1393/2007 y otras regulaciones como el Estatuto del Estudiante Universitario de 2010 se encuentran diferentes iniciativas y prácticas que hacen posible la adaptación de la normativa a la actividad propia de cada Universidad y de cada uno de sus centros (Redondo y Sánchez, 2007). Estas prácticas destacan por incrementar el aprendizaje centrado en el estudiante, considerando su participación en la evaluación y mejora del sistema (Gover, Loukkola, y Peterbauer, 2019). Resulta de vital importancia garantizar el conocimiento de las posibilidades de participación (European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2015).

En el caso de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, encontramos una especial complejidad a la hora de abordar la gestión de la Calidad. Esto es debido a la diversidad de miembros implicados en el centro: estudiantes de 15 titulaciones diferentes; personal docente e investigador titulares, asociados y adscritos a otras facultades y personal de administración y servicios distribuidos en 17 unidades.

Este hecho supone todo un reto para la comunicación y coordinación para el correcto desarrollo de la actividad, pero también una oportunidad excepcional para hacer partícipes a sus miembros de la gestión y organización y del centro.

## Descripción de la experiencia

Esta experiencia de buenas prácticas consta de 4 fases. En una primera, se analizan, desde el punto de vista de cada sector de la facultad (profesorado, estudiantado y personal de administración y servicios), las necesidades de información en relación con la gestión de quejas, sugerencias, reclamaciones y felicitaciones, realizando un informe

conjunto que integre las dificultades y dudas frecuentes. A través de grupos de discusión se desarrolla un listado de las principales necesidades de cada sector, realizando propuestas sobre la manera más adecuada para el abordaje y resolución de cada necesidad.

Posteriormente, en una segunda fase, se realiza la búsqueda, selección y revisión de la normativa y procedimientos relacionados con las necesidades planteadas; tanto a escala internacional, nacional, como a nivel específico de la Universidad Complutense de Madrid y de la Facultad de Educación. Se decide realizar dos revisiones cruzadas para garantizar que el proceso descrito es completo y adecuado. La identificación de tipologías de información y conexiones entre ellas permite organizar el contenido de un modo que favorezca el proceso de comprensión y de búsqueda en el espacio web dedicado en que se albergará, destinado a Calidad.

A partir de la documentación resultante de los procesos descritos, en una tercera fase se procede a elaborar distintos materiales que faciliten tanto la información como la gestión de las reclamaciones por parte del estudiantado, así como del resto de colectivos implicados, esto es, PDI y PAS. En estos documentos informativos cobran gran importancia los apoyos gráficos, como infografías o árboles de decisión, así como la recopilación de “preguntas frecuentes”.

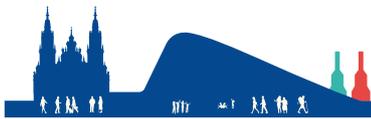
La última fase está centrada en la evaluación del impacto del proyecto a través de tres sistemas de valoración de la eficacia. En primer lugar, una valoración pre-post, a través de un cuestionario de conocimientos sobre las temáticas abordadas. Para la realización de este cuestionario, cada responsable de la temática elaboró preguntas básicas para confirmar las necesidades de información detectadas por el grupo de discusión. En segundo lugar, una encuesta de valoración del espacio web, tanto en su contenido como en su estructura. Por último, el desarrollo de un grupo de discusión que sobre la valoración y las propuestas de mejora del espacio web creado. Las encuestas son enviadas por correo electrónico llegando a todo el profesorado y personal de administración y servicios de la facultad desde la gerencia del centro, así como al estudiantado a través del servicio de orientación universitaria.

## Conclusiones

De la presente práctica, se extraen tres conclusiones principales. En primer lugar, la participación colaborativa entre diferentes sectores de la facultad completa la identificación de problemas y la propuesta de posibles soluciones a través de un contexto más realista, basado en la experiencia de todos los agentes implicados. En segundo lugar, implicar a todos los agentes, favorece su participación no solo en el lanzamiento, sino también en el mantenimiento y constante evaluación de estas prácticas. En tercer lugar, a pesar del desarrollo web y del buen manejo que el estudiantado tiene de las tecnologías, es necesario generar conocimientos en todos los miembros de la comunidad universitaria que faciliten la búsqueda de información en el entorno virtual para la resolución de problemas. Por ello, es necesario analizar la valoración de la eficacia del proyecto a través de un cuestionario de conocimientos frente a la opción de percepción de nivel de conocimientos.

## Referencias bibliográficas

- Cancela, A., Sánchez, A., Gandón, R., y Rey, M. J. (2010). La gestión de calidad ante la actual dimensión universitaria en España. *Formación universitaria*, 3(2), 29-36.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education. (NQA). (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Bruselas, Bélgica: Autor.
- Gover, A., Loukkola, T., y Peterbauer, H. (2019). *Student-centred learning: approaches to quality assurance*. Ginebra, Suiza: European University Association.
- Papantymou, A., y Darra, M. (2017). Quality management in higher education: Review and perspectives. *Higher Education Studies*, 7(3), 132-147.
- Redondo, R. F., y Sánchez, J. N. G. (2007). Las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior en el marco legislativo del sistema universitario español. *Aula abierta*, 35(1), 35-48.
- Royo, J. P. (2012). Diez principios para un sistema de gestión de la calidad concebido específicamente para la coordinación y la mejora interna de las titulaciones universitarias. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 49-69.



# **Radioteatro como herramienta para el Desarrollo Profesional Docente: una experiencia para el trabajo de comunidades profesionales**

**DE LA VEGA, LUIS FELIPE**

*Universidad de Chile (Chile)*

## **Contextualización**

El conocimiento generado por la investigación educativa es útil para identificar necesidades de desarrollo profesional, debilidades y nuevos desafíos que se presentan a las escuelas (Biesta, 2007). Sin embargo, es recurrente el fenómeno de que no siempre este conocimiento logra permear al sistema escolar (de la Vega, 2019). Esta situación es especialmente compleja en las realidades educativas más desaventajadas, donde las alternativas de desarrollo profesional son débiles e inestables (Ahumada, Galdames y Clarke, 2015).

Se ha evidenciado que el desarrollo profesional requiere distanciarse de los métodos formativos tradicionales, marcados por la formalidad y el aislamiento del contexto. Según Vaillant (2016) el aprendizaje docente es más efectivo al vincularse con la experiencia docente, promover la reflexión sobre la práctica y favorecer el trabajo entre pares.

Si la calidad del conocimiento generado por la investigación educativa es alta, ¿podría ser el lenguaje en que se presentan sus resultados un factor que la aleja del profesorado en sus espacios de desarrollo profesional? ¿cómo debiera presentarse el resultado de investigaciones científicas educativas para favorecer el interés y aportar al desarrollo profesional docente?

La psicología y la lingüística desde hace décadas han apuntado la necesidad de ampliar las formas en que se desarrolla el discurso como mecanismo para favorecer el diálogo y el aprendizaje, entendiendo que el lenguaje requiere de la interacción para cumplir con su propósito y además se vincula con el contexto en que se implementa (Bakhtin, 1992). Bruner (1997) identifica dos grandes modalidades de funcionamiento cognitivo, que cumplen diferentes lenguajes, el paradigmático (asociado a la estructura de la comunicación científica) y el narrativo (organizado en lógica de historia y vinculado con la condición subjetiva de la persona).

Estas perspectivas abren caminos para explorar experiencias de desarrollo profesional que integren paradigmas como el descrito. A continuación, se presenta una de ellas.

## **Descripción de la experiencia**

Se elaboró una experiencia de desarrollo profesional para docentes directivos, buscando integrar el lenguaje paradigmático y el narrativo. Para ello, se produjo una historia en radioteatro, la que se definió como el eje central del programa de formación. Ésta se acompañó con recursos formativos más tradicionales, como “activadores de

aprendizaje”, actividades de evaluación y bibliografía complementaria. El diseño de la experiencia está orientado al trabajo en comunidades de aprendizaje profesional, al interior de las instituciones educativas.

El objeto de formación del programa estaba relacionado con el concepto de “preparación para el cambio”, que corresponde a un factor relevante de gestión para el liderazgo escolar. Previamente se realizó una revisión de literatura que buscó demarcar e identificar claves de la investigación educativa en esta emergente área del conocimiento.

Posteriormente, se hizo una revisión de estructuras del discurso narrativo, con el objeto de identificar una perspectiva que favoreciera la transmisión del lenguaje de una forma sencilla y didáctica. Se escogió “el viaje del héroe” que es un arquetipo de la narración, que está presente en múltiples historias, desarrolladas en diferentes contextos históricos y geográficos.

Siguiendo esa estructura narrativa, se construyó la historia “El regreso de Carmen”, que relata la historia de una ex directora de una escuela desaventajada que regresa a estar a cargo de la institución y busca implementar cambios que le permitan mejorar.

Se construyó un guion de nueve capítulos para esta historia, los que fueron actuados por miembros de la comunidad educativa de una escuela en condición de desventaja socioeconómica. Cada capítulo se acompañó de material que buscaba explicitar conceptos clave y realizar procesos reflexivos al interior de la comunidad de aprendizaje profesional.

El curso fue objeto de una aplicación “piloto”, la que contó con una positiva evaluación de los participantes. Ellos valoraron la cercanía experiencial de la historia y la empatía que generó la protagonista, así como la veracidad de las escenas presentadas en los diferentes capítulos. Los participantes consideran que es un mecanismo relevante y contextualizado de aprendizaje, que favorece la transferencia hacia sus propios espacios profesionales.

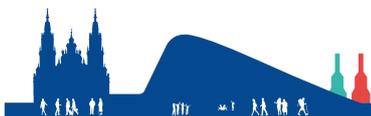
## Conclusiones

Se destaca positivamente la opción considerada en el diseño de utilizar estructuras narrativas previamente probadas, como es “el viaje del héroe”, así como considerar metodologías existentes para la elaboración de guiones. Ambos logros dan cuenta que es posible desarrollar productos funcionales sin contar con una vasta trayectoria en el ámbito de la dramaturgia (pero entendiendo que ello sería un gran aporte a la calidad). Asimismo, la experiencia formativa se desarrolló con un presupuesto bajo, lo que también se considera como un logro para su replicación.

Ciertamente, el grado de logro de la historia y la elaboración de los mejores recursos para acompañarla es un proceso que requiere de más profundo análisis. También se necesita estudiar el efecto del programa para el aprendizaje de los participantes y en el resultado esperado de potenciar el interés del profesorado por la investigación académica.

## Referencias bibliográficas

- Ahumada, L., Galdames, S., y Clarke, S. (2016). Understanding leadership in schools facing challenging circumstances: A Chilean case study. *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 264-279.
- Bakhtin, M. (1992). *The Dialogic Imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Biesta, G. (2007). Why 'What Works' won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- Bruner, J. (1997). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la existencia*. Barcelona: Gedisa.
- de la Vega, L. (2019). *Mejorar la educación. Aprendizajes desde la investigación educativa*. Santiago: RIL.
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 5-21. doi: 10.15366/jospoe2016.5



## Desafíos éticos de la investigación educativa sobre el profesorado con, desde y en Redes Sociales

ALONSO-SAINZ, ENRIQUE  
DÍAZ ROMANILLOS, ESTHER

*Universidad Autónoma de Madrid (España)*

### Contextualización

El presente trabajo está enmarcado en el proyecto #LobbyingTeachers, el cual busca estudiar y comprender las dinámicas, los fundamentos teóricos, las estructuras políticas y las prácticas sociales de las relaciones público-privadas que están influyendo, definiendo el sentido, las funciones y los contenidos de la identidad y quehacer docente no universitario en España. En concreto, en esta comunicación pretendemos exponer los diferentes criterios seguidos para preservar la integridad deontológica del proyecto, focalizando el interés en la novedad metodológica del último de los objetivos.

Para la consecución de esta finalidad resulta necesario comenzar exponiendo los tres objetivos del #LobbyingTeachers:

- Objetivo 1: conceptualizar los fundamentos teóricos en torno a la educación como bien público y común.
- Objetivo 2: comprender las estructuras políticas de colaboración entre administración pública y actores privados.
- Objetivo 3: explorar las estructuras y prácticas que nuevos actores privados están desarrollando sobre el sentido de la profesión docente en España.

La investigación en Ciencias Sociales supone, como indica Parrilla (2010), el reconocimiento y la consideración de un dilema inicial al estar seres humanos implicados en el proceso de investigación. El desarrollo y aplicación de los objetivos, planteó una reflexión en cuanto a las cuestiones éticas relevantes y fundamentales.

Los tres objetivos poseen técnicas de análisis acordes al objeto estudiado como entrevistas, grupos de discusión o cuestionarios, pero en concreto, el objetivo 3, en su apartado *D*, posee una serie de particularidades que creemos conveniente exponer. Dicho objetivo centra su estudio en comprender las influencias y prácticas político-educativas de los docentes en las redes sociales. Es desde este campo virtual, desde donde emanan las cuestiones que se quieren exponer.

### Descripción de la experiencia

No es fácil enfrentarse a las cuestiones éticas en internet y, en concreto, en el contexto de las redes sociales. La poca literatura al respecto, la falta de marcos de referencia de experiencias éticas y lo dinámico del objeto de estudio, dificultan la labor deontológica investigativa. A este difícil e importante reto nos hemos enfrentado.

Asumiendo este desafío, hemos creído conveniente elegir un tipo concreto de investigación cualitativa para afrontar dicha disyuntiva. La etnografía digital, dadas sus características como la observación del entorno virtual o el estudio de la interactividad entre los usuarios (Ruiz y Aguirre, 2015), se acomoda a las necesidades del objetivo. Para ello, seleccionar el escenario y los informantes según el número de seguidores, el impacto de diferentes *hashtags* o la elección de las redes donde los docentes realizan más interacciones, es uno de los primeros pasos para el desarrollo de una investigación etnográfica (Navarro et al., 2017).

Pese a tener claros los criterios de selección de la muestra, los dilemas éticos se acentúan cuando de la recolección de datos se trata. Puesto que interesa focalizar los esfuerzos en los datos que se ofrecen en las redes de forma pública, la duda de diferenciación entre lo público y lo privado en internet surge de manera espontánea. Del mismo modo, los perfiles a los que se puede acceder también entran en la disputa de la privacidad, pues puede variar en función de las condiciones de la red social. Para resolver dichas cuestiones:

- En primer lugar, se ha optado por asumir la etnografía como una observación del espacio público. Haciendo un símil sobre el ejercicio de observación que podríamos hacer en la plaza local y sus interacciones, aquí prestamos atención a diferentes aspectos relevantes en la investigación en un espacio en el que no se requiere la identificación de los participantes y, por tanto, no se precisa de consentimiento (Estalella y Ardèvol, 2007).
- En segundo lugar, para no comprometer la privacidad de los sujetos, y siguiendo las directrices dadas por la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, así como por el Reglamento (UE) 2016/679 en su artículo 5.1, los perfiles objeto de estudio serán accesibles, completamente públicos y codificados sus datos.
- Por último, atender a la selección de las redes sociales como espacio de observación al que se va a acudir en función del tipo de interacción que se genera y los perfiles de usuario que contienen. En este caso, seleccionaremos perfiles de *Twitter*, *Instagram*, *Pinterest* y *Youtube* dado su grado de accesibilidad, los perfiles de sus usuarios y las características propias de cada red.

## Conclusiones

Por todo lo expuesto anteriormente y tomando como referencia otros estudios similares (Santoveña y Bernal, 2019), creemos que los criterios aplicados para llevar a cabo la investigación en redes sociales son los adecuados para garantizar la integridad ética del proyecto y cumplir las directrices dadas por marcos de referencia éticos (Comité de Ética UAM, 2013). Sin embargo, identificamos al menos los siguientes riesgos/retos a los que todo investigador educativo se debe enfrentar en investigación con redes sociales:

- Primeramente, la falta de marcos claros de referencia éticos que se ajusten a estas nuevas formas y espacios de investigación.
- Las escasas directrices diseñadas para la investigación en Ciencias Sociales, estando, la mayoría, enfocadas a la investigación en Ciencias Naturales teniendo que adaptarse.
- Por último, la necesidad de una reflexión más profunda acerca de la propiedad privada y el acceso a los datos, teniendo en cuenta las características propias del mundo virtual y a sus posibilidades investigadoras. Esta debe convertirse en prioridad para en el mundo académico y científico del siglo XXI.

## Referencias bibliográficas

- Comité de Ética UAM. (2013). *Código de buenas prácticas en investigación*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Estalella, A. y Ardèvol, E. (2007). Ética de campo: hacia una ética situada para la investigación etnográfica de internet. *Forum: Qualitative Social Research*, 8(3), 1-25. <https://www.evalag.de/forschung/impala/the-project/>
- Ruiz, M. R., y Aguirre, G. (2015) Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 41, 67-96.
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. (2018). Boletín Oficial del Estado, 294, sec. I, de 5 de diciembre de 2018, 119788 a119857. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3>

- Navarro, E., Jiménez, E., Rappoport, S., y Thoilliez, B. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. UNIR.
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.
- Unión Europea. Reglamento (UE) 2016/679 del parlamento europeo y del consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos. (2016). Diario Oficial de la Unión Europea, 119. <https://www.boe.es/doue/2016/119/L00001-00088.pdf>
- Santoveña-Casal, S., y Bernal-Bravo, C. (2019). Explorando la influencia del docente: Participación social en Twitter y percepción académica. *Comunicar*, 58, 75-84. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-07>



## La creatividad pedagógica en la formación del profesorado

URPI, CARMEN  
BASANTA, CARMEN

*Universidad de Navarra (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

El desarrollo de competencias creativas entre el profesorado puede fácilmente relacionarse con la formación de conocimientos (saber), destrezas, habilidades (el hacer) o recursos personales y profesionales (el ser) basados en técnicas y estrategias metodológicas aplicables en determinados escenarios o particulares situaciones del aula escolar (Corujo-Quesada, Borges-Gutiérrez y Rodríguez-Izquierdo, 2016). Sin embargo, la formación de maestros creativamente competentes requiere algo más que el aprendizaje de nuevas técnicas y estrategias metodológicas, ya que implica el desarrollo de un estilo pedagógico personal que solo se alcanza si al dominio técnico se une un hacer inspirado y atento al acontecer vital de la educación. La improvisación no va en detrimento de la eliminación de la técnica, sino que la improvisación es consecuencia de haberla dominado previamente (Lizarraga, 2000).

Los programas de formación del profesorado incluyen cada vez con mayor frecuencia la competencia creativa en el desarrollo personal y profesional del maestro (Sawyer, 2004); especialmente, aquellos programas relacionados con el desarrollo de la competencia creativa que emerge desde el conocimiento de la propia creatividad, de sus actitudes emocionales y sus habilidades prácticas (Babicka, Dudek, Makiewicz y Perzycka, 2010).

La práctica creativa permite a los profesores ser conscientes de cada momento y, entendida esta en un contexto de trabajo reflexivo y colaborativo, genera además posibilidades posteriores de compartir y encontrar apoyo emocional entre colegas de profesión.

Ahora bien, ¿se quedan por lo general estos programas formativos en el despliegue de técnicas novedosas sin incluir la orientación pedagógica de la creatividad que aquí estamos considerando? Ya que en el proceso creador son expresados elementos de contenido y funcionales relativos a la personalidad personal y profesional, el desarrollo de la competencia creativa requiere medios heterogéneos y adaptados a las necesidades y posibilidades de cada docente.

Más allá de los modelos de formación profesional tradicionales propuestos por Fullan (1982) y mejorados por Guskey (1986) o Clarke y Peter (1993), o del modelo interconectado de crecimiento profesional de Clarke y Hollingsworth (2002), se pretende señalar las necesidades de un modelo de formación profesional específica para la competencia creativa docente.

### Objetivos

El estudio se plantea revisar la investigación acerca de la formación de la creatividad pedagógica del profesorado y destacar algunas necesidades, bajo las siguientes preguntas de investigación:

- PI. 1. ¿Qué resultados de investigación existen en la actualidad sobre la formación del profesorado en competencias creativas?
- PI. 2. ¿Qué necesidades formativas incluyen con respecto a la creatividad docente?
- PI. 3. ¿Se adopta una orientación pedagógica de la creatividad en el desarrollo personal y profesional del profesorado.

## Metodología

Se ha seguido un diseño de investigación de tipo cualitativo con enfoque descriptivo y transversal sobre el desarrollo de la creatividad pedagógica en la profesión de maestra o maestro. De los patrones identificados podrán emerger relaciones entre posibles variables e hipótesis para estudios posteriores (De Vaus, 2001). Todo ello realizado a partir de un mapeo o scoping review (Arksey y O'Malley, 2005), contrastado con algunas entrevistas a profesorado en ejercicio.

## Conclusiones

Los modelos de crecimiento profesional o de formación profesional actualmente aceptado es el de Clarke y Hollingsworth (2002), utilizado para el diseño y desarrollo de competencias profesionales. Sin embargo, para Recio (1998) los modelos de formación en competencia creativa deben estar basados en cuatro ejes transversales (i) la actitud ante los problemas; (ii) la forma de usar la información; (iii) el uso de los materiales; y (iv) el manejo del clima de trabajo.

Lo cual plantea un panorama explicativo sobre la formación en competencia creativa muy interesante para los pedagogos, no sujeto a un modelo concreto, sino enriquecido por guías pedagógicas complementarias.

## Referencias bibliográficas

- Arksey H., & O'Malley L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32.
- Babicka, A., Dudek, P., Makiewicz, M., y Perzycka, E. (2010). Competencia creativa del profesor. *REIFOP*, 13(1), 51-61.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a Model of Teacher Professional Growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- Corujo-Quesada, R. M., Borges-Gutiérrez, H. A., y Rodríguez-Izquierdo, N. J. (2016). La creatividad artística. Fundamentos teóricos y psicológicos desde lo pedagógico. *Integra Educativa*, 9(1), 123-137.
- De Vaus, DA. (2001) *Research design in social research*. London: Sage.
- Lizarraga, P. (2000). *Las valoraciones artísticas*. En, P. Pérez-Ilzarbe, y R. Lázaro (Eds.), *Verdad, bien y belleza: cuando los filósofos hablan de valores*. Cuadernos de Anuario Filosófico (pp. 185-194). Pamplona: Cuadernos de Anuario Filosófico.
- Sawyer, K. (2004). Improvised lessons: Collaborative discussion in the constructivist classroom. *Teaching Education*, 15(2), 189-201.



## **El diseño pedagógico de la Red de Centros Cívicos del ayuntamiento de Santiago de Compostela. De la ciencia a la empresa**

**VARELA ULLA, CARLOS MANUEL**  
**MAREQUE LEON, FRANCISCO**  
**GONZÁLEZ QUINTEIRO, ANA**

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### **Contextualización**

Presentamos los fundamentos del proyecto sociocultural propuesto, contratado y diseñado pedagógicamente para su puesta en marcha por el ayuntamiento de Santiago de Compostela como su “Servicio de dinamización y mediación sociocultural de la Red de Centros Cívicos”.

Recogemos aquí la experiencia realizada por profesionales de la pedagogía, en el diseño y puesta en marcha de la propuesta ganadora del concurso público de licitación.

El reto del equipo redactor fue realizar una propuesta de calidad viable y que diera respuesta a las numerosas y complejas condiciones técnicas de la licitación y a la vez fuese un programa sociocultural innovador.

El Ayuntamiento de Santiago de Compostela cuenta con una red de centros cívicos (RCC) con 44 instalaciones, presente en todos los barrios y parroquias de la ciudad. En ellos se realizan numerosas actividades de tipo sociocultural, socioeducativo y artísticas programadas por el equipo técnico municipal, por empresas especializadas y otras promovidas por asociaciones presentes en los ámbitos de cada centro cívico.

El proceso comienza con el cambio político producido en las elecciones municipales de 2015, donde el gobierno el Partido Popular dio paso a un gobierno en minoría de Compostela Aberta. Este gobierno consciente de las diferentes problemáticas que afectaban a la RCC promueve un cambio de modelo de funcionamiento y de servicios socioculturales para la ciudadanía.

Se ponen en marcha los procesos de contratación pública por un valor estimado de 3.781.165,08 euros, para una duración de 2 años prorrogables por 4 periodos semestrales. De la licitación al acto de la firma del contrato se realizan numerosos trámites administrativos para asegurar la legalidad de tan complejo concurso público. La última fase en la que se intervino profesionalmente fue la de la propia puesta en marcha de todo el proyecto que deberá finalizar en mayo de 2022.

### **Descripción de la experiencia**

Los Centros Cívicos de Compostela son equipamientos públicos polivalentes para la intervención de programas propios de la educación social y para el fomento de la participación ciudadana, tal y como recoge su reglamento municipal aprobado por el ayuntamiento en 2010.

El reto fue realizar un diseño pedagógico para una administración pública interesada en servicios socioculturales con unas características especificadas en el pliego técnico.

El papel del pedagogo consistió en definir en el ámbito de la educación social y la gestión cultural, programas socioeducativos coherentes técnicamente que cumpliesen con los objetivos propuestos por el ayuntamiento.

Describimos esta experiencia secuencialmente en dos grandes fases de distinta amplitud temporal e intensidad administrativa y pedagógica.

**Tabla 1**

Fases	Procesos
Fase I De diseño del contrato	Estudio diagnóstico del servicio. Informes sobre el desarrollo del contrato vigente. Concurso público, con comunicación a la UE, mediante un procedimiento abierto. Diseño de las propuestas por parte de las empresas que participan. Valoración de las propuestas por parte de la mesa de contratación municipal. Elección de la mejor propuesta. Contratación.
Fase II De ejecución de la propuesta contratada	Firma del contrato. Subrogación del personal de la adjudicataria anterior. Reorganización del servicio. Ejecución de la propuesta de la contratada.

**Fuente:** Elaboración propia

De todos los procesos de la fase I, el más importante y que justifica todos los demás fue el del diseño de las propuestas.

Para hacerla convocamos un equipo redactor formado por pedagogas, gestores culturales, profesionales de la comunicación, juristas e incluso un trabajador de los propios centros socioculturales. Con estos perfiles profesionales dimos respuesta a las demandas de ayuntamiento compostelano.

Nuestra propuesta fue evaluada muy positivamente por el catedrático de Pedagogía Social de la Universidad de Santiago de Compostela José Antonio Caride Gómez y por el profesor de la Universidad de A Coruña Héctor Pose Porto, ambos referentes académicos de reconocido prestigio.

Durante la fase II, el rol del pedagogo no fue otro que el de mantener técnicamente el desarrollo de la propuesta ganadora. Esto implicaba ajustar programaciones, formar equipos con los profesionales subrogados, plantear mejoras en la formación de los mismos, y ajustar las programaciones a las condiciones impuestas por el equipo municipal de la RCC.

Cumplidas las tareas técnicas esperamos la última fase de evaluación para medir el impacto de nuestra propuesta para la mejora de la RCC de Santiago de Compostela.

## Conclusiones

A nuestro juicio extraemos las siguientes conclusiones de esta experiencia:

- Afrontar un diseño complejo precisa de un equipo experimentado en cada ámbito de la propuesta.
- El verdadero reto debe ser transferir el conocimiento científico a la realidad que se pretende transformar, y para ello es fundamental una buena base pedagógica y educativa en el sector objeto del contrato.
- El rol del pedagogo no siempre es de carácter técnico. Se le pide muchas veces valoraciones de tipo político para que se tomen decisiones que afectan directa o indirectamente al desarrollo del proyecto.
- Es muy importante para la implementación contar con equipos de profesionales bien formados, cosa que no siempre sucede en los procesos de subrogación, con perfiles diversos muchas veces alejados de lo educativo.

- Es fundamental que las administraciones diseñen sus los pliegos técnicos por auténticos profesionales de lo que se quiere contratar. En esta experiencia fue muy acertada la decisión del ayuntamiento compostelano.
- Hay una pedagogía que está instalada en la Universidad y hay otra que trata de asentarse en el ámbito empresarial del ejercicio profesional. Es ahí donde hay que formar a las nuevas generaciones de pedagogos y pedagogas gallegos.

## Referencias bibliográficas

- Ayuntamiento de Santiago de Compostela. (2011). *Reglamento de Centros Socioculturales*. Recuperado de [https://transparencia.santiagodecompostela.gal/media/documentos/Reglamento\\_de\\_centros\\_socioculturais.pdf](https://transparencia.santiagodecompostela.gal/media/documentos/Reglamento_de_centros_socioculturais.pdf)
- Ayuntamiento de Santiago de Compostela. (2017). *Proceso de licitación del contrato del servicio de “Dinamización y mediación sociocultural de la Red de Centros Cívicos del ayuntamiento de Santiago de Compostela*. Recuperado de [http://santiagodecompostela.gal/e\\_santiago/contratacion.php?id=1374&clg=cas](http://santiagodecompostela.gal/e_santiago/contratacion.php?id=1374&clg=cas)
- Varela Ulla, C. M. (2018). *Propuesta técnica para el Servicio de dinamización y mediación sociocultural de la red de centros cívicos del ayuntamiento de Santiago de Compostela*. Documento técnico para el licitador Ferrovial. Santiago de Compostela.



# Generando co-investigación en el método biográfico-narrativo: procesos de ética en el tratamiento de los datos

COTÁN, ALMUDENA

*Universidad de Cádiz (España)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Durante las tres últimas décadas, el método biográfico-narrativo ha ido ganando espacio como método de investigación en Ciencias Sociales (Pujadas, 1992). Caracterizado por su capacidad representar testimonios, se centra en relacionar y vehicular la historia a través de variables sociales, culturales, económicas y políticas (Cotán, 2015). De esta forma, se profundiza en “la condición ontológica de las sociedades y de los individuos en la medida en que se entiende el texto como otra forma de conocimiento” (Galvis, 2018, 96). Así, la narrativa se convierte como camino para analizar la experiencia y al lector se le ubica en un amplio abanico de informaciones correlacionadas entre sí que le permite conocer en profundidad la historia narrada. Sin embargo, uno de los debates existentes sobre este método hace referencia a los datos y su tratamiento. En este documento se plantean algunas cuestiones: ¿a quién pertenece los datos recopilados? ¿se pueden contar la historia de otra persona sin su propia voz? Desde estas líneas, y desde un punto de vista teórico, se analizará los procesos de co-investigación y participación entre el investigador y el protagonista de la narración. A tal fin, se propone procesos que el participante se convierta en co-investigador y co-autor del texto final. Derivado de este contexto, el objetivo principal de este documento es analizar la relación entre el investigador y participante en el método biográfico-narrativo a través de procesos de co-investigación y participación.

## Metodología

El presente documento, desde un enfoque fenomenológico y con carácter eminentemente teórico, pretenderá analizar la subjetividad interna de la persona y de su testimonio a partir de procesos de co-investigación. Resaltando en todo momento el aspecto individual y su significado desde un enfoque descriptivo, comprensivo e interpretativo (Espitia, 2000), persigue el objetivo de ofrecer algunas recomendaciones que permitan diseñar la relación entre el investigador y el participante. Para ello, se tomará como referencia la importancia de los contratos de investigación o consentimiento informado.

## Conclusiones

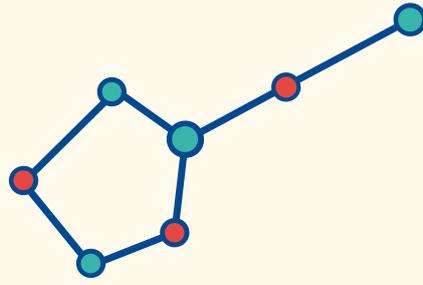
La historia de vida se presenta a través de los recuerdos de las experiencias del sujeto. De esta forma, la narrativa permite generar procesos de reflexión, construcción y re-construcción. Bajo esta perspectiva, el diálogo se confiere

como lo principal herramienta para trabajar historias de vida. Por ello, desde la visión de la pedagogía hermenéutica (Aponte, 2017), se recomienda optar por un análisis dialógico y crítico en la elaboración de las historias de vida donde el protagonista analice los acontecimientos y sucesos ocurridos en su experiencia junto con el investigador.

Consecuentemente, el diálogo se convierte en una vía de investigación, convirtiéndose la interacción humana en la fuente central de datos (Ruiz, 2003). Así, el protagonista no sólo relata su historia sino que también las analiza y las re-construye. Consecuentemente, se apoya la tesis de Planella (2005) al indicar que no es posible que la persona tome autoconciencia de sí mismo sin el reconocimiento de la propia historicidad. Esto se puede lograr a través de los procesos de co-investigación por los que este texto aboga. Es decir, a través de los mismos, podrá re-construir su historia y analizar las variables que en ella influyeron. Así, bajo la subjetividad del protagonista, la presentación de los datos de la historia se focalizará en momentos esenciales e importantes para los protagonistas interpretando los significados de los hechos relacionándolos con el contexto social, cultural y político en el que se desarrolla.

## Referencias bibliográficas

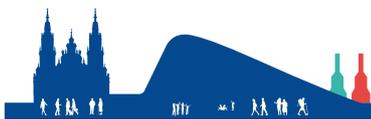
- Aponte, R. (2017). Pedagogía hermenéutica del lugar: estudio narrativo sobre la relación entre lugaridad, alteridad, ciudad y escuela. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), 321-354.
- Cotán, A. (2015). *Enseñanza Superior y Educación Inclusiva: múltiples miradas desde las historias de vida de estudiantes con discapacidad* (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/32051>
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las Historias de Vida en Ciencias Sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ruiz, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Deusto: Universidad de Deusto.
- Planella, J. (2005). Pedagogía y hermenéutica. Más allá de los datos en la educación. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(12), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie36122739>
- Galvis, S. (2018). La fenomenología hermenéutica en investigación: a propósito de un estudio sobre reflexión pedagógica desde las parábolas. *Cuadernos de teología-Universidad Católica del Norte (En línea)*, 10(1), 94-111.



# Línea 6

**PÓSTERES**





## **Contributos para pensar a extensão universitária: O caso da consultoria escolar**

**CORREIA, MIGUEL**

*Universidade do Porto (Portugal)*

### **Descrição general das perguntas de investigação e objetivos**

A presente investigação teve como objetivos sistematizar e compreender o papel social e científico da extensão universitária e aprofundar o conhecimento acerca dos processos de consultoria escolar. Para tal, estes últimos processos inseridos em práticas de extensão foram pensados como caminho para construir contributos para estes dois focos de estudo. As seguintes perguntas dão conta das linhas de análise:

- Quais as possibilidades para a tríade de ação dos académicos (educação/formação, extensão e investigação)?
- Que efeitos produzem as atividades de extensão (consultoria escolar) na comunidade local (nas escolas e comunidade alargada)?
- Qual a relação entre as atividades de extensão e as práticas de investigação (e vice-versa)?
- Que referenciais norteiam as práticas de consultoria escolar no sentido de uma melhoria contínua das práticas educativas e organizacionais das escolas?

Estas perguntas e objetivos de investigação levaram à observação prolongada em 1 centro de investigação, 1 faculdade e 5 agrupamentos de escola. Nos primeiros dois locais, observaram-se práticas de investigação, reuniões de grupos de investigação, processos de pesquisa documental, de elaboração de ações de formação e de discussão de possibilidades de intervenção e de investigação. Nas escolas, procurou-se observar as práticas de consultoria, por exemplo, ações de formação de professores e reuniões de apoio à elaboração de planos de melhoria e do regulamento interno. Também se observou a vida quotidiana das escolas (reuniões de professores, por exemplo) e analisou-se os documentos centrais destas instituições (regulamento interno, por exemplo) a fim de se aprofundar a cultura e organização das escolas.

Estas observações e ações permitiram uma compreensão alargada dos processos de consultoria escolar no âmbito da extensão universitária e dos efeitos desta última para o apoio à melhoria contínua das escolas. Também contribuíram para pensar a relação entre extensão e investigação (e vice-versa) e em que medida estas duas dimensões do trabalho dos académicos se complementam e/ou interpenetram (ou não).

“[Extension activities contribution] to human knowledge is particularly needed in a world in which huge, almost intractable problems call for the skills and insights only the academy can provide. (...) Scholarship has to prove its worth not on its own terms but by service to [the local], the nation and the world” (Boyer, 1990, pp. 22-23). É nesta linha que se pensa esta investigação como importante e relevante para pensar a extensão universitária como meio de transferência de conhecimento, mas não de qualquer conhecimento, de um conhecimento que se quer situado, localmente/socialmente útil e investigativo.

## Metodologia

Inicialmente existiu um esforço por enunciar a investigação sob a forma de um foco de análise – a relação entre as atividades de extensão e a investigação em contexto de processos de consultoria escolar. De seguida, construiu-se um estado da arte.

A investigação concretizada passou pela etnografia em instituições (1 centro de investigação, 1 faculdade e 5 agrupamentos de escolas). A observação participante prolongou-se ao longo de 6 meses e a recolha dos dados foi levada a cabo através de notas de terreno (100), entrevistas estruturadas (1 professor escolar e 1 académico) e entrevistas informais (Amado, 2017) (30 professores escolares, 10 académicos e 10 investigadores).

Iniciou-se a análise dos dados por uma leitura do corpus documental. A seguir, os dados foram agregados em categorias e subcategorias (prévias e emergentes). A análise de conteúdo foi utilizada, permitindo realizar inferências interpretativas a partir do processo de categorização, levando em conta as condições de produção dos dados e perspetivas teóricas mais amplas. A etapa da discussão, resultados e considerações finais apoiou-se em todo o trabalho de análise e categorização precedente.

Por último, é importante referir que foram tomadas em conta as devidas preocupações éticas que derivam de fazer investigação com pessoas e em instituições.

## Resultados e conclusões

A investigação permitiu elencar 5 pressupostos da ação dos académicos como consultores escolares em atividades de extensão universitária:

- Promoção de práticas colaborativas entre os atores educativos por via da co- construção de canais de diálogo e da mediação das relações.
- Promoção de uma cultura de melhoria contínua, exercendo um papel de “monitor de desenvolvimento” e proporcionando recursos.
- Trabalhar com as pessoas, mais do que intervir nelas.
- Contribuir para o desenvolvimento de ideias e de uma visão global da escola, em lugar de aplicar “fórmulas externas”.
- Constituir-se um elemento mediador entre o conhecimento acumulado sobre determinado aspeto e os atores educativos que o incorporam nas suas práticas.

Partindo destes pressupostos, construiu-se um novo referencial para a ação dos consultores académicos: uma perspetiva híbrida do consultor como perito e como amigo crítico – consultoria híbrida.

As atividades de extensão apresentam uma relação simbiótica com a investigação, permitindo aos académicos tornarem-se mediadores entre o conhecimento científico e as práticas sociais. Assim, a extensão, quando consumada por investigação que a perspetive como forma de investigar em ação com os atores locais, e a investigação, quando se configura como extensão com vista à produção de conhecimento localmente vantajoso, apresentam um potencial transformador.

## Referências bibliográficas

- Amado, J. (Coord.). (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Batanaz Palomares, L. (1998). *Organización escolar: Bases científicas para el desarrollo de las instituciones educativas*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Bolívar, A. (1997). La formación centrada en la escuela: El proceso de asesoramiento. En C. Marcelo y J. López (Orgs.), *Asesoramiento curricular y organizativo en la educación* (pp. 380-394). Barcelona: Ariel.
- Bolívar, A. (1999). *Como melhorar as Escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.

- Boyer, E. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the professoriate*. New York: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Cano, J. (1995). Dimensiones estructurales y estratégicas para el análisis de servicios de apoyo externo a centros escolares. *Anales de Pedagogia*, 12(13), 211-224.
- Escudero, J. M., e Moreno, J. M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos: Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: CECCAM.
- Parrilla, Á. (1996). *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- Santos, C., Pereira, F., e Lopes, A. (2016). Efeitos da intensificação do trabalho no ensino superior: Da fragmentação à articulação entre investigação, ensino, gestão académica e transferência de conhecimento. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(1), 295-321.



## **Condiciones laborales positivas y compromiso laboral de los docentes: una investigación para estudiar las prácticas de enseñanza**

**ADDIMANDO, LOREDANA**

*University of Applied Science and Arts of Southern Switzerland (Suiza)*

**PEPE, ALESSANDRO**

*University of Milano-Bicocca (Italia)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Conceptualmente, las habilidades de los maestros se refieren a la capacidad de implementar diferentes prácticas dependiendo de las necesidades específicas de los estudiantes (Stronge, 2018). La investigación longitudinal a nivel internacional ha informado que la mejora en la educación y el éxito académico de los estudiantes está relacionada con los procesos diarios que tienen lugar en el aula (Zierer y Wisniewski, 2019). El trabajo de enseñanza se basa completamente en las relaciones, dado que los maestros participan en una interacción continua con los estudiantes, las familias y los colegas. El apoyo social también está asociado con la sensación de estar relacionado con otros y el término satisfacción laboral generalmente se refiere al grado en que a los empleados les gustan los componentes de su trabajo (Spector, 1997). La satisfacción laboral en la enseñanza es un enfoque crucial para la investigación educativa, principalmente debido a los beneficios, tanto para los docentes como para los estudiantes, de que se sabe que los docentes “satisfechos” contribuyen a los resultados organizacionales (Zee y Koomen, 2016). Finalmente, a lo largo de las décadas, los estudios organizacionales han encontrado que la autonomía laboral se correlaciona de manera significativa y positiva con el compromiso organizacional y el compromiso laboral (Van Wingerden, Derks, y Bakker, 2018). La autonomía laboral de los docentes es la libertad que se les da a los docentes para tomar sus propias decisiones mientras hacen su trabajo, mediante la cual eligen sus prácticas, diseñan sus tareas y / o materiales, evalúan los resultados, cooperan con otros para resolver problemas, asumen la responsabilidad de sus propias decisiones. (Balkar, 2015), participar en la toma de decisiones organizacionales (Tims, Derks, y Bakker, 2015) y mejorar sus habilidades profesionales (Guglielmi, Bruni, Simbula, Fraccaroli, y Depolo, 2016). Cuando se mejora la autonomía, los docentes están más involucrados en el logro de nuevas habilidades y son más responsables de las dificultades en el trabajo (Swartz y Perkins, 2016). El presente estudio tuvo como objetivo centrarse en los siguientes tres objetivos: (1) examinar la relación entre los factores básicos psicológicos intrínsecos (autonomía laboral percibida, satisfacción y apoyo social) y compromiso laboral; (2) examinar la relación entre el compromiso laboral y las prácticas docentes; y (3) examinar un modelo acumulativo integrado que evalúa los efectos totales, directos e indirectos en la evaluación de las “condiciones psicológicas de trabajo”, el compromiso y las prácticas directas de los docentes en el aula.

## Metodología

Los participantes eran maestros de escuelas obligatorias en el Cantón Ticino. El número de docentes matriculados en el estudio fue de 1.370 (37,7% de la población total). Los docentes seleccionados en este estudio fueron docentes de preprimaria (18%), primaria (43%) y secundaria inferior (39%). La muestra estaba compuesta por el 25% de los hombres ( $n = 342$ ) y el 75% de las mujeres ( $n = 1,028$ ), con una edad promedio de 42.37 ( $ds = 10.59$ ) años y una antigüedad (promedio de años de enseñanza) de 15.19 años ( $ds = 10.72$ ). Las prácticas de enseñanza se evaluaron con diferentes herramientas centradas en las prácticas de enseñanza tradicionales (CWSEI – Wieman y Gilbert, 2014), prácticas de colaboración y enseñanza innovadoras (MESI STRAT – Moè, Pazzaglia, y Friso, 2010). Para medir el compromiso laboral psicológico de los docentes, el presente estudio adoptó la Escala de compromiso laboral de Utrecht (UWES-9, Simbula, Guglielmi, y Schaufeli, 2011). La satisfacción laboral se evaluó con la Escala de Satisfacción Laboral del Maestro (TJSS-9, Pepe, Addimando, y Veronese, 2017). Las percepciones sobre los niveles de autonomía en la enseñanza se investigaron con la Escala de Autonomía del Maestro (Ulas y Aksu, 2015).

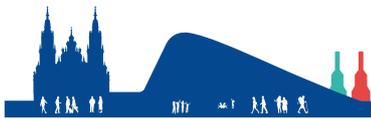
## Resultados y conclusiones

Desde el punto de vista correlacional, el análisis reveló asociaciones interesantes y altas entre las subescalas de compromiso laboral, la autonomía, la satisfacción laboral y el apoyo social percibido. Específicamente, se encontraron correlaciones más altas entre satisfacción laboral y vigor ( $r = .370$ ) y satisfacción laboral y dedicación ( $r = .377$ ). También observamos una correlación positiva entre la autonomía de los docentes y la satisfacción laboral ( $r = .176$ ), así como entre la autonomía de los docentes y el apoyo social ( $r = .195$ ). Con respecto a la evaluación de los índices estadísticos (relativos y absolutos), el modelo fue totalmente compatible:  $\chi^2 (29) = 24.8978.2$ ,  $p < .05$ ;  $NC = 2.7$ ;  $RMSEA = .051$ , 95% C.I. = .037-.044,  $NFI = .951$ ,  $NNFI = .950$ ,  $CFI = .968$ . Con respecto a la relación entre las condiciones de trabajo y el compromiso laboral, nuestros resultados respaldan la idea de que una buena evaluación de las “condiciones psicológicas de trabajo” es un factor de promoción en el compromiso laboral en términos de dedicación, absorción y vigor. En particular, el análisis sugirió que cuando los docentes perciben que su entorno de trabajo es de apoyo y satisfactorio, tienden a estar más comprometidos y, a su vez, utilizan una mayor variedad de prácticas docentes con los estudiantes.

## Referencias bibliográficas

- Balkar, B. (2015). The Relationships between Organizational Climate, Innovative Behavior and Job Performance of Teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(2), 81-92.
- Guglielmi, D., Bruni, I., Simbula, S., Fraccaroli, F., y Depolo, M. (2016). What drives teacher engagement: A study of different age cohorts. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 323-340.
- Moè A., Pazzaglia F., y Friso G. (2010). *MESI (Motivation, emotion, strategy of teaching)*. Trento: Erickson
- Pepe, A., Addimando, L., y Veronese, G. (2017). Measuring teacher job satisfaction: assessing measurement invariance of the Teacher Job Satisfaction Scale (TJSS) across six countries. *Europe's Journal of Psychology*, 3, 1-10.
- Simbula, S., Guglielmi, D., y Schaufeli, W. B. (2011). A three-wave study of job resources, self- efficacy, and work engagement among Italian schoolteachers. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(3), 285-304.
- Spector, P. E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes and Consequences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: ASCD
- Swartz, R. J., y Perkins, D. N. (2016). *Teaching thinking: Issues and approaches*. New York, NY: Routledge.
- Tims, M., Derks, D., y Bakker, A. B. (2015). Job crafting and job performance: A longitudinal study. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(6), 914-928.
- Ulas, J., y Aksu, M. (2015). Development of teacher autonomy scale for Turkish teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 344-349.

- Van Wingerden, J., Derks, D., y Bakker, A. B. (2018). Facilitating interns' performance: The role of job resources, basic need satisfaction and work engagement. *Career Development International*, 23(4), 382-396.
- Wieman, C., y Gilbert, S. (2014). The Teaching Practices Inventory: A New Tool for Characterizing College and University Teaching in Mathematics and Science. *CBE-Life Sciences Education*, 13(3), 552-569.
- Zee, M., y Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of educational research*, 86(4), 981-1015.
- Zierer, K., y Wisniewski, B. (2019). *Using student feedback for successful teaching*. London: Routledge.



## **Projetos de Ensino do Instituto Federal de Goiás: práticas inovadoras de ensino e aprendizagem no contexto brasileiro**

**RAMOS DE RESENDE MATOS, DALVA**  
**GOMES BARCELOS IRIGON, ONEIDA CRISTINA**  
**DE MATOS, VICTOR FERNANDO**

*Instituto Federal de Goiás (Brasil)*

### **Contextualização**

Este trabalho visa socializar o desenvolvimento de processos de aprendizagem por meio de projetos de ensino, no âmbito do Instituto Federal de Goiás (IFG), instituição escolar brasileira pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, também conhecida por Rede Federal. Para a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) do IFG, um “projeto de ensino” trata-se de um instrumento de implementação de ações didático-pedagógicas sistematizadas, preferencialmente articuladas à extensão e/ou à pesquisa e de caráter interdisciplinar, que têm como princípio o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem, de natureza integradora. Tais projetos são ofertados temporariamente e destinados exclusivamente aos alunos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio e dos cursos de graduação da própria instituição, fora do horário regular de aula e em diferentes ambientes, caracterizando novos tempos e espaços de aprendizagem. Esses projetos de ensino têm como objetivos: propiciar o desenvolvimento de metodologias diversificadas daquelas usualmente adotadas no espaço da sala de aula e que visem à elaboração e ao aprimoramento constante dos processos de ensino e aprendizagem; integrar diversas áreas do conhecimento e diferentes disciplinas na perspectiva do currículo integrado; impulsionar ações didático-pedagógicas que viabilizem a permanência e o êxito dos estudantes de todos os níveis e modalidades de ensino atendidas e, sobretudo, dos discentes que apresentem necessidades educacionais específicas. Com carga horária de 27 ou 54 horas, os projetos podem ser desenvolvidos por uma equipe multidisciplinar de professores e técnicos da própria instituição, podendo contar também com a participação de discentes bolsistas e voluntários, além de convidados externos.

### **Descrição da experiência**

Nesse contexto, relata-se uma experiência, a título de exemplo ilustrativo desses projetos, o *Projeto de Ensino Multiletramentos*, intitulado de *A arte da arte da “leitura-escrita”: Das receitas aos improvisos criativos que em suspiros dos riscos se descomplicam em pautas*, desenvolvido no IFG – Câmpus Itumbiara, nos quatro últimos anos. Basicamente, o projeto se justifica pela carência por parte dos alunos em relação ao domínio da leitura e da escrita na modalidade formal da Língua Portuguesa, decorrente, principalmente, da insignificante carga horária de Língua Portuguesa e

Literatura nas duas séries finais dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. O referido projeto tem como propósito principal contribuir com o ensino de leitura e de escrita dos alunos do ensino médio integrado ao técnico em regime integral da rede federal.

O projeto propôs aos alunos, em cada uma de suas quatro edições, consecuições de oficinas, intituladas de *Oficinas Pré-Enem*, como uma estratégia de mobilização que lhes proporcionasse oportunidades de ensino e de aprendizagem, capacitando-os para situações efetivas de trabalho com a leitura e a escrita de textos literários e não literários. Além disso, as oficinas, também, buscam oferecer aos inscitos a oportunidade de desenvolvimento das práticas de leitura instrumental em língua estrangeira, a saber, Língua Inglesa e/ou Espanhol, habilidade avaliada na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por meio do conhecimento da utilização de estratégias de leitura, de compreensão e de interpretação de textos em Inglês e/ou Espanhol. Ademais, o projeto, também, oportuniza aos alunos um espaço para aperfeiçoarem seus conhecimentos estéticos, em se tratando de saberes relativos à produção artística e à apreciação estética, bem como um espaço reflexivo e analítico fomentado de discussões científicas relativas às questões sociais em prol do respeito aos direitos humanos. Sendo assim, a dinâmica da proposta se efetiva por meio da arquitetura e da realização de oficinas temáticas, com a utilização de diferentes metodologias e teorias, na perspectiva da pedagogia dos Multiletramentos (Rojo, 2009), dos gêneros do discurso (Bakhtin, 2003) e de outros saberes advindos das diversas disciplinas envolvidas no projeto, a saber: Artes, Espanhol, Inglês, Língua Portuguesa, Literatura e Sociologia. Nessa perspectiva, a proposta do projeto considera produtora para o ensino de leitura e de escrita tomar o gênero como (a)mostra (Borges, 2015), não apenas como um “treino” para as provas dos processos seletivos para ingresso no ensino superior.

## Conclusões

Em linhas gerais, os projetos de ensino vêm contribuindo para a permanência e o êxito, bem como, efetivamente, para a formação educacional dos estudantes da rede federal de ensino em uma perspectiva integradora, autônoma e emancipadora. Especificamente, o *Projeto de Ensino Multiletramentos* atingiu resultados positivos, uma vez que proporcionou aos alunos inscitos oportunidades de ensino e de aprendizagem, capacitando-os para situações efetivas de trabalho com a leitura e com a escrita, como o domínio satisfatório da produção escrita referente à redação no Enem e à interpretação das questões da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do referido exame.

## Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. M. (2003). *Estética da criação verbal* (4.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Borges, S. Z. da S. (2015). *A escrita da escrita em (d)enunciação no espaço sócio-escolar: um espaço (em vão) para a (cri)atividade escrita* (Tese de doutoramento). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- Brasil. Proen n. 03, de 05 de setembro de 2016. Regulamenta e normatiza os projetos de ensino no âmbito do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG e dá outras providências. *Instituto Federal de Goiás*, 5 de setembro de 2016.
- Rojo, R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial.



# El uso de la infografía como herramienta pedagógica en el aula: análisis de la experiencia del trabajo social de la Universidad Complutense de Madrid<sup>1</sup>

MURIEL SAIZ, MARÍA MERCEDES  
ARNAL SARASA, MARÍA  
PORTO ZUBIETA, TANIA

*Universidad Complutense de Madrid (España)*

## Contextualización

La propuesta surge de un grupo de profesores/as de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid, con años de experiencia docente e intereses y preocupaciones comunes. Una de ellas es la ausencia y falta de integración entre contenidos y la descontextualización de los problemas sociales analizados, produciendo un aprendizaje fragmentado y no significativo. Suele suceder que “en la esfera educacional, la interdisciplinariedad ha sido tratada más como cuestión teórica que llevada a la práctica” (León, 2010, p. 121). A su vez se identifica la necesidad de potenciar algunas habilidades como la capacidad de síntesis conjugada con una aproximación/mirada global de los problemas o lo que Morin (1998) enuncia como “ecologizar” las disciplinas. Y por último, se percibe que el perfil del estudiantado universitario ha cambiado como consecuencia del impacto y desarrollo de las nuevas tecnologías y de la importancia cada vez mayor de la cultura visual.

Para intentar dar respuesta a estas y otras inquietudes docentes, este proyecto pretende mostrar las ventajas de incorporar la infografía en el aula como herramienta que permite aprovechar las potencialidades existentes y facilitar la adquisición de otras habilidades consideradas necesarias en el alumnado universitario, en general, y en los estudiantes de Trabajo Social en particular. “Es un hecho evidente que la llegada de las TIC al sistema educativo solicita una diferente concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, creándose nuevos roles y responsabilidades para los alumnos y profesores” (Carrión, 2014, p. 38). En este trabajo se propone poner en marcha un estudio de casos sobre la aplicación de la infografía en los/as estudiantes de segundo curso del grado de Trabajo Social. Como toda herramienta admite diferentes maneras de ser aplicada, de ahí la importancia de hacerlo de la manera correcta para alcanzar los propósitos mencionados.

## Descripción de la experiencia

La infografía es un recurso metodológico útil dada su versatilidad y posibilidad para el aprendizaje significativo. Siguiendo a Morera (2017) se entiende que “la infografía es un lenguaje visual, formado por texto e imagen en el

<sup>1</sup> El siguiente trabajo pretende mostrar las ventajas de incorporar la infografía como herramienta para la adquisición de las habilidades y capacidades indispensables en el ámbito universitario y profesional del Trabajo Social.

que ambos lenguajes trabajan al unísono para ofrecer información por el canal visual” (p. 328). En su forma, una infografía es similar a un póster, pero a diferencia de éste trata de comunicar ideas complejas de manera sencilla tratando de llegar a un público más amplio que el científico, como ocurre en el póster académico. Esto afecta a la selección de los contenidos y su presentación, ya que la infografía busca captar la atención del lector y comunicar de manera efectiva el mensaje; para ello se ayuda de imágenes, gráficos, diagramas, etc. que puedan plasmarse en papel, no es interactivo (aunque admite códigos QR). La infografía didáctica como recurso visual y lingüístico ya ha sido aplicada en numerosos contextos educativos pues es considerada una herramienta transversal de cognición que permite la gestión del conocimiento, la capacidad de síntesis y la esquematización de contenidos (Albar, 2016).

Los objetivos generales y específicos sobre los que pivotó la experiencia fueron:

- Averiguar cómo aplicar la infografía en tanto que nueva metodología de trabajo en la docencia con estudiantes de Trabajo Social.
- Lograr la integración de las distintas materias estudiadas en la titulación
- Aprender a buscar información en diferentes fuentes solventes y de información fiable.
- Impulsar el manejo de herramientas informáticas aplicadas al proceso de aprendizaje.
- Evaluar la efectividad de esta herramienta, valorando si resulta útil para obtener un aprendizaje más integrado y global.
- Recoger, mediante observación participante en el aula, la información relevante sobre el proceso de la aplicación de la infografía.
- Registrar las dificultades surgidas, así como los aciertos de este recurso.

El proyecto se realizó con estudiantes de 2.º de Trabajo Social. Las asignaturas participantes pertenecen a departamentos de Sociología, Economía y Trabajo Social. Mediante la técnica de observación participante y el cuaderno de campo se reflexionó sobre las dificultades y aportes de la experiencia a través en sus tres fases: 1. Organización de la propuesta, creación de los equipos y aprendizaje del funcionamiento del programa informático de diseño. 2. Desarrollo de contenidos de las asignaturas aplicándolos en la infografía. 3. Exposición final del trabajo y puesta en común del proceso de aprendizaje.

## Conclusiones

En relación con los objetivos planteados, la infografía se propone como una herramienta que facilita un aprendizaje más interactivo, significativo y eficaz; relacionado con las dinámicas grupales de trabajo, la resolución de conflictos, las habilidades comunicativas, etc. La experiencia se pudo llevar a cabo gracias a la implicación de los actores necesarios, garantizando el equilibrio y la transparencia del proceso, logrando de manera notable la implicación del estudiantado en el proceso de aprendizaje. Asimismo, se está trabajando actualmente en un decálogo de buenas prácticas para la aplicación de la infografía como herramienta pedagógica en el aula, siendo de especial utilidad para la formación de trabajadores/as sociales, ya que podría facilitar la sistematización de la práctica profesional, cuestión donde la profesión del Trabajo Social encuentra fallas en la generación de conocimiento propio.

## Referencias Bibliográficas

- Albar, P. (2016). Infografía didáctica, un recurso visual y lingüístico implementado como herramienta visual transversal de cognición a través de la educación artística. En C. González y M. Castro, *Democracia y Educación en el siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después: libro de actas del XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía* (p. 851). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Carrión, E. (2014). Los medios audiovisuales y las TIC como herramientas para la docencia en educación secundaria. Análisis aplicado de una práctica docente. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 94(2), 37-62.
- León, G. (2010). La formación interdisciplinaria de los profesores. Una necesidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias. *Ensayos pedagógicos*, 5(1), 119-130.

Morera, F. J. (2017). *Aproximación a la infografía como comunicación efectiva*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, España.

Morin, E. (1998). *Sobre la interdisciplinarietà*. *Boletín 2 del Centre Internacional de Recherches et Etudes Transdisciplinaires (CIRET)*. Recuperado de <http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b2c2.php>



# Microlearning en la Educación Primaria. Creación de microvídeos para la enseñanza de la Educación Plástica

MARTÍNEZ-BECEIRO, MARÍA  
TUR-FERRER, GEMMA

*Universitat de les Illes Balears (España)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

El objetivo general que se plantea para este estudio es el de crear un conjunto de vídeos para la materia de Educación Artística en Educación Primaria basándonos para ello en el currículum de la comunidad autónoma de las Islas Baleares, según el formato microlearning. Así pues, y para poder llegar a la consecución del mismo, se plantean dos objetivos específicos que nos ayuden acentrar y complementar al primero; éstos son:

Identificar las características esenciales de los vídeos de microlearning.

Diseñar los vídeos según las características esenciales identificadas anteriormente.

Los objetivos marcados previamente se dirigen a responder la pregunta de investigación que nos hemos formulado, que es: ¿Qué características han de tener los vídeos educativos en formato microlearning para la presentación de los contenidos del currículum de primer ciclo de educación artística de las Islas Baleares?

## Metodología

El proyecto se fundamentó en la Investigación Basada en Diseño y consistió en la realización de un conjunto de vídeos para “un contexto educativo real”, premisa básica según Salinas y De Benito (2020, p.3). Creados bajo el formato microlearning, abarcan los estándares de aprendizaje evaluables estipulados desde el currículum de Primaria.

Se crean 4 fases correlativas e iterativas (De Benito y Salinas, 2016), modificadas hasta lograr un material adecuado.

- Definición del problema en dos aspectos: la estructuración del currículum y estudio de otras experiencias.
- Investigación y creación del material piloto según la fundamentación teórica. Se concibió la siguiente estructura de los vídeos para una primera evaluación:
  - Presentar la artista protagonista que explicará el elemento gráfico.
  - Presentar propuestas similares.
  - Ofrecer un final que facilite una creación por parte del alumnado.
- Evaluación de los materiales que permite observar nuevas características de los materiales, como la duración y organización de los vídeos, incorporación de créditos, y la inclusión de las funciones infor-

- mativa, motivadora e instructiva (Salinas, 1992). Diseño, desarrollo del resto de materiales bajo estas premisas y aplicación de técnicas de recogida de datos para la evaluación del proyecto.
- Producción de documentación y divulgación para generar principios de diseño y suscitar la reflexión.

## Resultados y conclusiones

Para la evaluación por parte del profesorado de los vídeos realizados y el análisis de sus percepciones sobre el formato microlearning se elaboró un cuestionario partiendo de los previamente validados por Peterson (2017) y Arias (2007). Este nuevo cuestionario que se divide en dos bloques —microlearning y material multimedia— se facilitó a los participantes por medio de un formulario de Google. Al final del mismo se incorporaron dos preguntas abiertas para posibilitar la aportación de mejoras.

Algunas de las preguntas realizadas son:

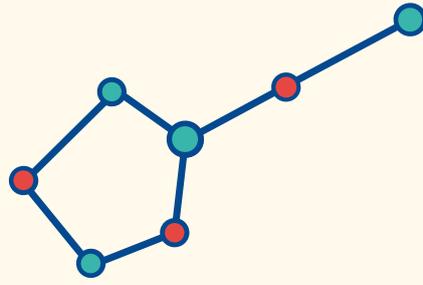
- ¿Es buena la calidad de las animaciones?
- ¿La información (texto, imágenes, sonido, etc.) aparece con un diseño claro y ajustado al tema?
- ¿Es importante aprender el contenido en segmentos cortos?

Todos los ítems del cuestionario recibieron resultados positivos por parte de los docentes implicados, por lo que se concluye que el material es satisfactorio y que el formato microlearning puede resultar muy eficaz para la enseñanza de contenidos de Educación Artística para Primaria.

Llegados a este punto, podemos tomar este proyecto como inicio para la creación futura del resto de materiales con los que se trabajará todo el currículum de Educación Artística para la etapa educativa de Educación Primaria de Islas Baleares.

## Referencias bibliográficas

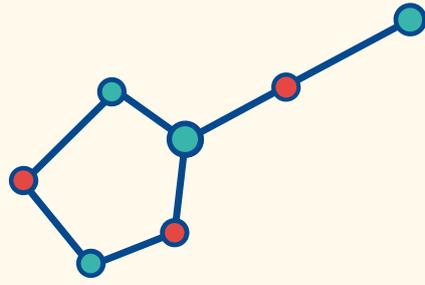
- Arias, M. (2007). *Evaluación de la calidad de Cursos Virtuales: Indicadores de Calidad y construcción de un cuestionario de medida. Aplicación al ámbito de asignaturas de Ingeniería Telemática* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, Mérida.
- De Benito, B., y Salinas, J. M. (2016). La Investigación Basada en Diseño en Tecnología Educativa. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 44-59. doi: 10.6018/riite/2016/260631
- Peterson, W. (2017). *Learners' Perceptions of the Microlearning Format for the Delivery of Technical Training: An Evaluation Study* (Tesis doctoral). Universidad del Sur de California, Los Ángeles.
- Salinas, J. (1992). El vídeo como medio en el proceso didáctico. *Revista Mallorquina de Pedagogía*, 233-244. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EducacioCultura/article/viewFile/%2070219/86708>
- Salinas, J. M., y De Benito, B. (2020). Construcción de itinerarios personalizados de aprendizaje mediante métodos mixtos. *Revista Comunicar*, 65, 31-42. doi: 10.3916/C65-2020-03



# Línea 7

## Liderazgo, calidad y educación en red





# Línea 7

**SIMPOSIOS**





## Diseños alternativos en Planes de mejora educativos

**CANTÓN MAYO, ISABEL (COORD.)**

*Universidad de León (España)*

### Descripción del simposio

La mejora y calidad son aspiraciones de la humanidad en cualquier ámbito y también en el educativo. Señalamos que la mejora es una aspiración universal, que se vincula con la calidad desde la perspectiva aplicada y que pueden darse muchas posibilidades en la misma (Cantón Mayo, 2010). La dimensión más técnica para aplicar modelos de calidad se concreta en el diseño de planes de mejora que guiarán la acción con sus correspondientes evaluaciones, retroalimentaciones, avances y correcciones. La clave del éxito en cualquier mejora está, en primer lugar en el diseño de la misma, en saber lo que queremos y cómo conseguirlo, en el tipo de mejora perseguida, en sus requisitos, modelos, fases y procesos.

La exigencia Europea de implementar modelos de calidad se ha convertido en una constante búsqueda de modelos para su realización. En un trabajo anterior (Cantón Mayo, 2001a, 2001b) clasificábamos las mejoras en función de su complejidad y alcance en: adhocráticas (de un centro sin seguir modelos estandarizados), sistémicas (siguen el modelo de entrada, proceso, salida) estructuradas en modelos internacionales (ISO, EFQM, Fundibeq, CAF, Sareka, Deming, Baldrige, etc). Cada una tendrá un tipo de diseño diferenciado, de lo más simple a lo más complejo (Cantón Mayo, 2004, 2009).

En este simposio se presentan las fases de diversos modelos de diseños y su aplicación a contextos muy diversos y a temáticas distintas (Cantón Mayo, 2011) La consecución de buenos resultados se basa en el buen diseño de la mejora, la descripción de los procesos y la buena realización y la correcta gestión de la misma. Por ello, temas como el liderazgo, la formación de directores, la presentación de experiencias y la evaluación, son referencias importantes, tanto para ver alternativas modélicas como temáticas en los diseños de mejora.

### Referencias bibliográficas

- Cantón Mayo, I. (Coord.). (2001a). *Evaluación, cambio y calidad en las organizaciones educativas*. Buenos Aires: Fundec.
- Cantón Mayo, I. (Coord.). (2001b). *La implantación de la calidad en los centros educativos. Una perspectiva aplicada y reflexiva*. Madrid: CCS.
- Cantón Mayo, I. (2004). *Planes de mejora en los Centros Educativos*. Málaga: Aljibe.
- Cantón Mayo, I. (2009). *Modelo sistémico de Evaluación de Planes de mejora*. León: Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.

Cantón Mayo, I. (2010). Detección y priorización de necesidades para la elaboración de Planes de mejora. En AA. VV. *La evaluación como proceso sistemático para la mejora educativa* (pp. 69-90). Madrid: Secretaría General y Técnica del Ministerio de Educación.

Cantón Mayo, I. (2011). Evaluación de la calidad de los procesos educativos. En C. Marcelo (Coord.), *Evaluación del desarrollo profesional docente* (pp. 151-171). Barcelona: Davinci.

## PONENCIA 1

# La importancia del buen diseño en la programación de planes de mejora. Visiones alternativas

**CANTÓN MAYO, ISABEL**

**VÁZQUEZ FERNÁNDEZ, JOSÉ LUIS**

**GARCÍA MARTÍN, SHEILA**

*Universidad de León (España)*

### Descripción general de la/s preguntas de investigación y objetivos

La actividad humana se caracteriza por la previsión y la racionalidad de sus actos. También por el deseo de mejorar en sus acciones, en su vida y en sus resultados. La exigencia europea de mejora y calidad se ha plasmado en la realización de planes de mejora en los centros educativos (Arnáiz, Abellán, García, 2015; Arnáiz, de Haro y Guirao, 2015). Sin embargo, la dispersión y la dificultad de diseño de los mismos han supuesto algunas veces la no realización o el abandono de la mejora prevista. La parte más racional y técnica de un plan de mejora reside en una buena planificación de la misma (Cantón Mayo, 2009; 2011; Cascales y Álvarez, 2014; Martínez, 2013). En este trabajo se hace una revisión lineal y transversal de los elementos que determinan la calidad de un buen diseño en la programación de un Plan de mejora tipo. Además, se ejemplifican con instrumentos y herramientas algunos de los apartados habituales: justificación y detección de necesidades, priorización temática, selección de procesos: clave, de apoyo, estratégicos; mapas de procesos, dueños de procesos, evaluación y criterios de cumplimiento de los mismos (Cantón Mayo, 2001a, 2001b, 2004, 2010). Resultados previsibles en función de criterios y revisión de procesos para mejorar y evitar fallos.

Las preguntas de investigación que guían este Simposio son las siguientes:

- ¿Por dónde empezar un Plan de mejora?
- ¿Cuáles son los pasos imprescindibles en su diseño y planificación?
- ¿Cómo realizar una autoevaluación para detectar necesidades de mejora?
- ¿Qué herramientas pueden ayudar al buen diseño de plan de mejora?
- ¿Cómo detectar necesidades de mejora en un centro educativo?
- ¿Cómo priorizar esas necesidades detectadas? Instrumentos
- ¿Cuántos tipos de diseño de plan de mejora pueden abordarse?

Ello da lugar a los siguientes objetivos:

- Revisar de los planes de mejora existentes y evidentes en centros educativos de Primaria de Castilla y León, así como su clasificación por asimilación a modelos.
- Recopilar herramientas de calidad orientadas a la autoevaluación, detección de necesidades y priorización de las mismas para realizar un Plan de mejora.
- Proponer diseños de planes de mejora, adhocráticos, ordinarios y estratégicos en función de las necesidades de cada centro educativo.

### Metodología

Aunque hay muchas formas de abordar metodológicamente la calidad y los planes de mejora, en este trabajo se adopta la metodología mixta: descriptivo-interpretativa y hermenéutica.

En una primera fase se realiza una revisión sistemática de los planes de mejora existentes en 30 centros de Educación Primaria y de los Planes de mejora premiados por la Junta de Castilla y León en el último año.

Con ello se pretende responder a las tres primeras preguntas de investigación planteadas por medio de una especie de Benchmarking: ¿cómo lo han hecho los mejores? Y qué podemos aprender de ellos.

Esta primera fase nos da una visión del estado de la cuestión y de los hitos más importantes conseguidos por los centros que han sido reconocidos y premiados institucionalmente.

En una segunda fase se recopilarán las herramientas e instrumentos que estén visibles en los Planes de mejora revisados y se hará una sistematización de los mismos, tanto para la autoevaluación y detección de necesidades como para la priorización de las mismas.

Finalmente se clasificarán los tipos de diseño encontrados y se propondrán algunos nuevos dentro del tipo de diseños estratégicos.

## Conclusiones

Como resultados de los pasos citados tendremos tres aspectos destacables: una clasificación de los planes de mejora existentes en Castilla y León, partiendo de tres modelos: sistemáticos, adhocráticos y científicos.

En segundo lugar, se presentarán una serie de herramientas de calidad destinadas a los tres niveles citados anteriormente: detección de necesidades, autoevaluación y priorización de necesidades.

En tercer lugar, se presentará la clasificación de los tipos de diseño en función de su complejidad y de su asimilación a alguno de los modelos señalados. A ello se unirá la diferencia entre Planes de mejora ordinarios, estratégicos y alternativos.

## Referencias bibliográficas

- Arnáiz, P., Abellán, C. M., y García, M. P. (2015). Evaluación de planes de mejora en centros educativos de orientación inclusiva. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(3), 326-346.
- Arnáiz, P., De Haro, R., y Guirao, J. M. (2015). La evaluación en educación primaria como punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos en la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 103-122.
- Cantón Mayo, I. (Coord.). (2001a). *Evaluación, cambio y calidad en las organizaciones educativas*. Buenos Aires: Fundec.
- Cantón Mayo, I. (Coord.). (2001b): *La implantación de la calidad en los centros educativos. Una perspectiva aplicada y reflexiva*. Madrid: CCS.
- Cantón Mayo, I. (2004). *Planes de mejora en los Centros Educativos*. Málaga: Aljibe.
- Cantón Mayo, I. (2009). *Modelo sistémico de Evaluación de Planes de mejora*. León: Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.
- Cantón Mayo, I. (2010). "Detección y priorización de necesidades para la elaboración de Planes de mejora". En AA. VV., *La evaluación como proceso sistemático para la mejora educativa* (pp. 69-90). Madrid: Secretaría General y Técnica del Ministerio de Educación.
- Cantón Mayo, I. (2011). "Evaluación de la calidad de los procesos educativos". En C. Marcelo (Coord.), *Evaluación del desarrollo profesional docente* (pp. 151-171). Barcelona: Davinci.
- Cascales Martínez, A., y Alvarez Fernández, E. (2014). Un modelo práctico de desarrollo de plan de mejora de la calidad de la Educación. *Revista Iberoamericana de Educación*. 66(1), 1-13.
- Martínez, I. (2013). Evaluación de la calidad de los planes de mejora que atienden la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(3), 65-88.

## PONENCIA 2

# Formación directiva como aspecto fundamental de calidad en una institución educativa y plan de mejora en liderazgo educativo

TINTORÉ ESPUNY, MIREIA

Universidad Internacional de Cataluña (España)

PARÉS GUTIÉRREZ, ISABEL

Universidad Panamericana (México)

### Descripción general de la/s preguntas de investigación y objetivos

Liderazgo y mejora son dos términos que deberían ir juntos por varios motivos. En primer lugar, porque el liderazgo educativo es un factor indirecto de mejora de los resultados educativos; en segundo lugar, porque el liderazgo educativo o es “liderazgo para la mejora”, según afirma Richard Elmore (2008), o no es liderazgo. Y, por último, porque el liderazgo educativo se relaciona positivamente con la equidad en las escuelas, la calidad y la eficacia educativa (Leithwood, Harris & Hopkins, 2019).

La capacidad de liderazgo va unida a la formulación de problemas. La capacidad directiva estratégica va unida a la instrumentalización de problemas. Y la capacidad ejecutiva aparece unida a la operatividad. La proporción en la que se dan cada una de ellas configura el perfil de un directivo y determina su calidad directiva (Bastons, 2004); y dichas capacidades influyen directamente en la calidad educativa, tema de enorme importancia para la mejora de las escuelas.

A pesar de que la formación obligatoria para la dirección de escuelas se está incrementando en los últimos años, nos preguntamos si los directivos acceden a sus puestos de trabajo con formación suficiente y adecuada para sus funciones y su contexto y comprobamos, mediante el análisis de la literatura, que académicos de todo el mundo señalan el problema de la falta de formación inicial, así como la falta de formación continua para los directores (e.g., ETUCE, 2016; Demir, 2016; Gairín y Castro, 2010; Hobson et al., 2003; Serrano y Martínez Cuadrado, 2016).

Por todo ello, resulta imprescindible diseñar planes que perfeccionen la dirección escolar, pues se ha comprobado que una buena preparación de los líderes educativos mejora el liderazgo e influye en los resultados (Bush, 2013). En la presente investigación pretendemos *mostrar cómo la investigación con historias de vida ofrece elementos para mejorar la preparación en liderazgo educativo de una forma adaptada al contexto de cada director o directora. Y cómo, a partir de esas historias de vida, se pueden crear productos formativos que mejoren la dirección.*

### Metodología

Tratando de mejorar los cursos de formación para líderes escolares, a lo largo de más de ocho años, estas investigadoras, junto a otros investigadores (e.g. Tintoré, Cantón Mayo, Quiroga Lobos y Parés, 2019) han recopilado historias de vida para utilizar en programas de dirección escolar.

Se trata de una investigación cualitativa con un diseño de tipo narrativo. Sobre un muestreo de directores y directoras escogidas a conveniencia del equipo de investigación, se utilizan como instrumento de recogida de datos las entrevistas semi-estructuradas en base a un protocolo común, y se elaboran las historias de vida.

Fruto de las diversas etapas de investigación, se han recopilado más de 40 entrevistas (relatos de vida) de directores escolares, que después se han codificado y se han convertido en historias de vida.

### Resultados y conclusiones

El abundante material ha permitido, además de los diferentes temas resultantes de la codificación, aportar datos sobre la dirección en los diversos países objeto de análisis. Asimismo, el análisis de las *life stories* (relatos) ha llevado

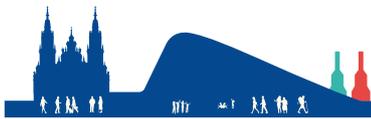
a crear diversos productos formativos: historias de vida, retratos de directores, retratos de centros educativos, viñetas, casos y relaciones de experiencias y buenas prácticas. De esta manera se logra el famoso concepto de *engaging in educational leadership* (Grogan et al., 2013), que permite engancharse en los atractivos del desarrollo del propio liderazgo, como un instrumento de mejora.

El largo proceso de concatenación de investigaciones ha permitido documentar la vida de numerosos directivos en todo el mundo y realizar un exhaustivo análisis de contenido que puede llevar a la ampliación del conocimiento sobre la dirección en los contextos objeto de estudio. De esta forma, la investigación con historias de vida ofrece elementos para mejorar la preparación en liderazgo educativo de una forma adaptada al contexto de cada director o directora y cuyo resultado se verá plasmado en la mejora de la calidad educativa.

Además, el amplio material recogido ha permitido elaborar numerosos productos formativos que abran enormes posibilidades al diseño de cursos de formación en liderazgo, dando respuesta a las opiniones de investigadores en todo el mundo, que reclaman formación adecuada a las necesidades de los participantes, y contextualizada a las características de sus entornos.

## Referencias bibliográficas

- Bastons, M. (2004). *Tomar decisiones: la inevitable cuestión ¿éxito o fracaso?* Barcelona: Ariel.
- Bush, T. (2013). Distributed Leadership: The model of choice in the 21st Century. *Educational Management Administration & Leadership*, 4(5), 543-544.
- Demir, M. K. (2016) Problems Encountered by School Principals: Unchanging Facts of Changing Turkey, *The Anthropologist*, 23(3), 629-640,
- Elmore, R. (2008). Leadership as the practice of improvement. Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving leadership*. Vol 2. Bruselas: OECD.
- ETUCE (2012). *School Leadership in Europe: issues, challenges and opportunities*. ETUCE School Leadership Survey Report. Brussels: Trade Union Committee for Education.
- Gairín, J., y Castro, D. (2010). Situación actual de la dirección y gestión de los centros de enseñanza obligatoria en España. *Revista española de pedagogía*, 247, 401-416.
- Grogan, M., Fullan M., Benham, M., y Murakami, E.(2013). *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*. New Jersey: Wiley.
- Hobson, A., Brown, E., Ashby, P., Keys, W., Sharp, C., & Benefield, P. (2003). *Issues for early-headship. Problems and support strategies*. UK: NCSL.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*.
- Serrano Albendea, R., y Martín Cuadrado, A. M. (2017). Diagnóstico de la problemática actual de las direcciones escolares. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1193-1210.
- Tintoré, M., Cantón Mayo, I., Quiroga Lobos, M., y Parés, I. (2019). Liderazgo y e-liderazgo en las historias de vida de líderes educativos a través del mundo. *EDMETIC*, 8(2), 17-36.



## PONENCIA 3

# Planes de Mejora en contextos de acreditación en Chile y Ecuador

BARRIOS B., NANCI C.  
*Universidad Espíritu Santo (Ecuador)*

### Descripción general de la/s preguntas de investigación y objetivos

Se revisa la normativa de las Universidades de ambos países. El año 1999 se crea en Chile la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), la que sienta las bases del sistema de acreditación de educación. Paulatinamente la acreditación se transformó en obligatoria para las instituciones y las carreras. Estos y otros antecedentes fueron las bases para promulgar la Ley de Educación Superior (21.091/2018), que establece un sistema de acreditación obligatorio para las Instituciones de Educación Superior (IES) y las carreras de Pedagogía, Medicina y Odontología, exclusivamente. Estos cambios motivan la realización del presente estudio.

Por su parte, Ecuador desde la Universidad Espíritu Santo (UEES), desarrolló una investigación donde más que una intervención fue un acompañamiento por un equipo interdisciplinario constituido por profesionales de la Educación y de Psicología. El proyecto tuvo como propósito mejorar la calidad educativa desde la participación y el trabajo en equipo, dado que una educación de calidad es aquella que crea los medios, el sistema, los procesos, las estrategias educativas para fomentar de modo reflexivo, creativo, crítico, eficiente, efectivo y colaborativo la liberación humana, tanto en el sentido ético como político, es decir, el desarrollo humano integral. Esta concepción es congruente con lo planteado por Cantón, Valle y Arias (2010), "...cuando expresan que la calidad es la capacidad de dar satisfacción a un cliente de un servicio y el grado de cumplimiento con las especificaciones previas de un servicio o producto". (P. 66).

Las preguntas de investigación:

- a. ¿Cuáles son los cambios realizados en los planes de mejora en Chile a partir de las obligaciones legales establecidas en la Ley 20.903?
- b. ¿Cuál es el rol de los jefes de carrera en las políticas de aseguramiento de la calidad institucionales?
- c. ¿Qué cambios se han realizado en el diseño y/o implementación de los planes de mejora en las carreras de pedagogía?
- d. ¿Cómo se relacionan y/o influyen los criterios de acreditación con las actividades diseñadas en los planes de mejora?

Por parte de Ecuador las preguntas fueron:

- a. ¿Cuál es el nivel de calidad del servicio educativo que presta un Colegio determinado en Guayaquil, Ecuador?
- b. ¿Cómo desarrollar acciones en el plan de mejora, desde las dimensiones Reingeniería organizacional, Pedagogía y Liderazgo participativo?

En este orden de ideas, el estudio busca dar respuesta a los siguientes objetivos en ambos países:

- Indagar, desde las perspectivas de los jefes de carreras y coordinadores institucionales de calidad, los efectos del cambio legislativo en Chile y el rol de los Planes de Mejora en las políticas de aseguramiento de la calidad en las carreras que forman de profesores.
- Diagnosticar el nivel de Calidad del Servicio Educativo que de un Colegio en Guayaquil Ecuador.
- Diseñar un Plan de Mejora para el fortalecimiento de la Calidad Educativa en un colegio en Guayaquil Ecuador.
- Implementar el Plan de Mejora para el fortalecimiento de la Calidad Educativa en un Colegio en Guayaquil Ecuador.

## Metodología

Se realizó un estudio cualitativo descriptivo-exploratorio (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010), de casos múltiples (Stake, 1998) de dos IES. La unidad de análisis es la IES. Se realizaron 10 entrevistas reflexivas (Denzin, 2001) a nueve jefes de carreras de Pedagogía y al coordinador institucional de calidad. Estas fueron transcritas y se les realizó un análisis utilizando la teoría fundamentada (Hernández Carrera, 2014).

En Ecuador se desarrolló atendiendo a los lineamientos del enfoque cuantitativo, mediante una investigación de diseño experimental de tipo cuasi experimental con grupo equivalente. La población fue probabilística, de tipo conglomerado, y estuvo estructurada por dos instituciones educativas (grupo control y experimental). Para obtener la información se utilizó la técnica encuesta, y se aplicó un instrumento policotómico con cuatro opciones de respuesta para el diagnóstico (pre test) a ambas instituciones. Se utilizó la estadística descriptiva para el análisis de los datos, y la t de student para comparar las medias de ambos grupos. Posteriormente, se procedió a aplicar el Plan de Mejora de Mejora a la institución educativa, con el cual se tuvo como propósito fortalecer la Calidad Educativa de acuerdo al diagnóstico efectuado.

## Conclusiones

Se concluye para Chile que las IES se reorganizan, creando o robusteciendo su estructura organizativa e incorporando recursos humanos y recursos tecnológicos, y que, en las carreras sujetas a acreditación, los jefes de carrera deben organizar a su equipo docente para cumplir con las metas fijadas en los Planes de Mejora, especialmente focalizados en las debilidades. A su vez, la pérdida de obligatoriedad de acreditación de otras carreras ha implicado el abandono de elaboración e implementación de planes de mejoramiento. De lo anterior, indirectamente se concluye que en las dos IES estudiadas las prácticas de aseguramiento de la calidad no son parte del trabajo cotidiano.

En Ecuador se evidencia en la comparación Pretest-experimental y pretest-control del estrato de los estudiantes, una diferencia significativa entre las medias igual a 0,479, favorable al grupo control.

En la comparación Postest-experimental y postest-control se observa una diferencia significativa entre las medias igual a 0,143, favorable al grupo control. Sin embargo, resulta importante el incremento el grupo experimental de 0,362.

Estos resultados evidencian que el Plan de Mejora que se propone como vía para la optimización de la Calidad Educativa, representa una alternativa para enaltecer la responsabilidad social que tiene la profesión Docente. Lo descrito constituye una idea, una posibilidad de vivenciar cambios desde la integración y la comunicación entre los participantes del quehacer en el ámbito educativo, en consecuencia, la propuesta puede ser sujeta a cambios acordes con la contextualización de cada realidad.

## Referencias bibliográficas

- Bernasconi, A., & Rojas, F. (2003). *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2002*. Santiago: IESALC-UNESCO.
- Cantón Mayo, I., Valle, R., y Arias, R. (2010). *Calidad, Comunicación e Interculturalidad*. España: Davinci
- Cruz-Coke, R. (2004). Evolución de las universidades chilenas 1981-2004. *Revista Médica de Chile*, 132(12), 1543-1549.
- Denzin, N. (2001). La entrevista reflexiva y una ciencia social performativa. *Denzin, Qualitative research*, 1(1), 23-46.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo XXI.
- Hernández Carrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

**Diseños alternativos en Planes de mejora educativos**

PONENCIA 3. Planes de Mejora en contextos de acreditación en Chile y Ecuador

Quiroga Lobos y Barrios B.

SIMPOSIO

Medina (2011). *Didáctica e Interpretación en el aula*. Madrid: Cincel.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Zapata, G. (2004). Acreditación institucional en Chile: una opción emergente. *Revista Calidad en la Educación. El aseguramiento de la calidad de la educación superior*, 21(2), 141-154.

## PONENCIA 4

# Diseño de mejora de la evaluación formativa apoyada en tecnología Kahoot

**GARCÍA RODRÍGUEZ, MARTA SOLEDAD**  
*Universidad de Oviedo (España)*

**FERRERO DE LUCAS, ELENA**  
*Universidad de León (España)*

### Descripción general de la/s preguntas de investigación y objetivos

La inclusión en el proceso de enseñanza de una evaluación de carácter formativo ayuda a los alumnos en su proceso de aprendizaje y mejora sus resultados si los comparamos con una evaluación meramente sumativa. La evaluación formativa puede ser favorecida por herramientas tecnológicas (García Rodríguez e Iñesta Mena, 2015).

Esta investigación es guiada por los siguientes objetivos:

- Implementar un sistema de evaluación formativa en la clase presencial utilizando la aplicación para dispositivos móviles Kahoot
- Valorar la idoneidad de la aplicación para desarrollar una evaluación formativa
- Incrementar la motivación en el alumnado hacia su aprendizaje

### Metodología

Para lograr los citados objetivos se ha utilizado la aplicación para dispositivos móviles Kahoot, que permite a los alumnos utilizar sus propios teléfonos o tablets para responder cuestiones planteadas por el docente y obtener inmediatamente la corrección de la misma. Esta app ha sido aplicada en estudios tanto de grado como de master. El análisis los resultados sigue una metodología cuantitativa, se analizan por un lado los resultados que genera la propia aplicación y por otro un cuestionario que evalúa el grado de satisfacción del alumnado con la herramienta.

### Conclusiones

Los resultados muestran que es una aplicación útil y apropiada para la evaluación formativa ya que a través de los resultados de los concursos hemos podido situar a cada estudiante en su nivel de aprendizaje favoreciendo una intervención individualizada en función de las necesidades particulares de cada estudiante. Además, los estudiantes muestran un alto grado de satisfacción con la herramienta y la consideran muy útil y motivadora en su proceso de aprendizaje.

### Bibliografía

García Rodríguez, M. S. y Iñesta Mena, E. M. (2015). Gamificación de la evaluación formativa a través de Kahoot. En R. Pérez Pérez, A. Rodríguez-Martín y E. Álvarez Arregui, *Innovación en la Educación Superior, desafíos y propuestas*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.



## Liderazgo en Instituciones Educativas

CASTRO PAIS, MARÍA DOLORES (COORD.)

*Universidade de Vigo (España)*

### Descripción del simposio

Desde hace décadas, los diversos sistemas educativos de los países de nuestro entorno, y el nuestro propio, están desarrollando políticas educativas destinadas a la mejora de la calidad educativa. Diversas investigaciones, tanto nacionales como internacionales (Chapman et al., 2016; Sans-Martín, Guardia y Triado-Ivern, 2016; Sugrue, 2015), coinciden en señalar el liderazgo en las instituciones educativas como un elemento destacado en el aumento de la calidad educativa, liderazgo que, dentro del contexto educativo, debe ser eminentemente pedagógico, tanto en cuanto su perfil y actuación deben ser adecuados a las peculiaridades de la educación (González, Gento y Orden, 2016). Dicho liderazgo debe ser, en efecto, una responsabilidad compartida entre los diferentes integrantes de la institución educativa (Spillane y Ortiz, 2019), especialmente entre directores, mandos intermedios y docentes.

Ante estos antecedentes, este simposio pretende: (1) presentar las dimensiones y rasgos que definen a un/una líder pedagógico como tal, evidenciando las diferencias existentes entre el perfil de los diferentes agentes educativos; (2) conocer el grado de presencia de las dimensiones que definen el liderazgo pedagógico dentro de los/las diferentes líderes de las instituciones educativas; (3) profundizar en la importancia del docente como líder pedagógico que contribuye a mejorar los procesos de aprendizaje-enseñanza del estudiantado y a enriquecer el clima relacional de la propia institución educativa; (4) señalar la importancia de la formación para lograr verdaderas personas líderes capaces de adaptarse y responder con eficacia a los constantes y complejos cambios de la actual sociedad del conocimiento (5) analizar la práctica del liderazgo docente desde una perspectiva de género. Estos propósitos se tratarán a través de cuatro ponencias que, mediante la participación de investigadores e investigadoras pertenecientes a seis universidades nacionales, abordarán la situación actual en nuestro país, complementada con diferentes puntos de vista internacionales sobre la temática.

### Referencias bibliográficas

- Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P., y Teddlie, C. (Eds.). (2016). *The Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement: research, policy, and practice*. London: Routledge.
- González, R., Gento, S., y Orden, V. J. (2016). Importancia de la dimensión formativa de los líderes pedagógicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70, 131-144.
- Sans-Martín, A., Guardia, J., y Triadó-Ivern, X. M. (2016). El liderazgo educativo en Europa: Una aproximación transcultural. *Revista de Educación*, 371, 83-106.
- Spillane, J. P., y Ortiz, M. (2019). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: elementos e implicancias cruciales. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 169- 181.
- Sugrue, C. (2015). *Unmasking school leadership. A Longitudinal Life History of School Leaders*. Dordrecht: Springer.

## PONENCIA 1

# El liderazgo educativo desde una perspectiva de género

**CASTRO PAIS, M.<sup>ª</sup> DOLORES**  
*Universidade de Vigo (España)*

**MOSTEIRO GARCÍA, M.<sup>ª</sup> JOSEFA**  
**PORTO CASTRO, ANA M.<sup>ª</sup>**  
*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### Preguntas de investigación y objetivos

La educación superior tiene un rol fundamental en la estructura de la sociedad, debido a su alto compromiso no solo en la formación de profesionales, sino en la creación de conocimiento. Por ello, las instituciones de educación superior deben contar con personas eficaces para la gestión, administración y promoción de la competitividad y así alcanzar los más altos estándares de calidad.

La presencia equitativa de mujeres y hombres en las esferas de liderazgo y toma de decisiones contribuye considerablemente a fomentar la igualdad de género en toda la sociedad. Como se señala explícitamente en la meta 5.5 del ODS 5 sobre igualdad de género y empoderamiento de las mujeres, esta equidad resulta esencial en sí misma para conseguir la igualdad de género en términos de igualdad de oportunidades, ya que genera además una mayor comprensión de las distintas necesidades y situaciones de hombres y mujeres y, facilita los cambios que requieren dichas necesidades.

A pesar que desde comienzos del siglo XXI las mujeres ocupan un espacio significativo en el aprendizaje y la enseñanza, en la dirección educativa se observa que los cargos de poder y liderazgo se mantienen rígidos ante esta nueva apertura. Las mujeres líderes siguen siendo a día de hoy minoría incluso en los ámbitos laborales en los que el predominio de trabajadores es notablemente femenino, como el de la educación, y esta es una evidencia clara de que sigue existiendo un obstáculo en la asunción de posiciones de liderazgo. De estos aspectos se ocupa la presente investigación, que aborda la distribución desproporcionada de mujeres y hombres en los diversos puestos dentro de la organización educativa como un síntoma adicional de la discriminación que enfrentan las mujeres en el lugar de trabajo.

El objetivo de este trabajo es vincular la temática del género y el liderazgo educativo, desde la aportación de diversos estudios y las cifras de representatividad actuales en las organizaciones educativas.

### Metodología

Para el cumplimiento de nuestro objetivo se ha llevado a cabo un estudio descriptivo que nos permite conocer la participación real de mujeres y hombres en la práctica del liderazgo docente. Se realizó una revisión bibliográfica de distintos textos científicos sobre *liderazgo educativo, género, estilos de liderazgo entre mujeres y barreras de acceso a cargos de administración educativa femenina*, además de analizar la representatividad real de las mujeres en puestos de liderazgo educativo.

### Resultados y conclusiones

Los resultados que derivan de este trabajo evidencian la desigualdad de la participación femenina en la práctica del liderazgo docente, además de la necesidad de continuar incluyendo la variable género en los distintos estudios sobre la temática. La investigación sobre la situación real que ocupan las mujeres en los distintos estamentos de la sociedad sigue siendo un aspecto fundamental para la visualización de las desigualdades y con ello poner en marcha soluciones a la problemática no sólo de oportunidades de género, sino también de coyuntura institucional educativa.

## Referencias bibliográficas

- Castaño, C. M. (2010). Barreras Invisibles y Mujeres Directivas en España. *Revista Internacional del Trabajo*, 129, 379-396.
- Garbanzo, G., y Orozco, H. (2010) Liderazgo para una gestión moderna de procesos educativos. *Revista Educación*, 34(1), 15-29.
- González, R., Gento, S., y Orden, V. J. (2016). Importancia de la dimensión formativa de los líderes pedagógicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70, 131-144.
- González Fernández, R., Palomares Ruiz, A., López-Gómez, E., y Gento Palacios, S. (2019). Explorando el liderazgo pedagógico del docente: su dimensión formativa. *Contextos Educativos*, 24, 9-25.
- Riveros-Barrera, A. (2012). La Distribución del Liderazgo como Estrategia de Mejoramiento Institucional. *Educación*, 15(2), 289-301.
- Sánchez, M. (2009). *Mujeres Dirigentes en la Universidad: las texturas del liderazgo*. Zaragoza: Colección Sagardiana.

## PONENCIA 2

# El liderazgo pedagógico en las instituciones educativas: Un estudio cuantitativo

**GENTO PALACIOS, SAMUEL**

*Universidad Camilo José Cela (España)*

**LÓPEZ-GÓMEZ, ERNESTO**

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)*

### Preguntas de investigación y objetivos

La consolidación del liderazgo en las instituciones educativa es, desde hace ya unas décadas, una prioridad en las políticas educativas mundiales, dada su incidencia en la mejora de los procesos y resultados educativos. El ejercicio del liderazgo en instituciones educativas es una responsabilidad compartida. En efecto, aun considerando la relevancia del liderazgo del director, en los últimos años han surgido nuevos modelos que aportan una visión distribuida del mismo, estimando con ello la relevancia de los cargos intermedios (directores adjuntos, jefes de estudio y similares) y docentes. Si bien, independientemente del agente educativo considerado, el perfil de un verdadero líder pedagógico se caracteriza por la presencia de una serie de dimensiones que permiten definirlo como tal: Dimensión carismática, emocional, anticipadora, profesional, participativa, cultural, formativa y administrativa. Ante estas premisas, el objetivo de esta investigación es conocer la evidencia (grado de existencia o logro) atribuida a las diferentes dimensiones del liderazgo pedagógico de directores, cargos intermedios y docentes, tomando como referencia la perspectiva de las partes interesadas.

### Metodología

Para lograr este objetivo se ha realizado una investigación mediante una metodología cuantitativa a través de un estudio transversal con un cuestionario sobre la temática, debidamente validado y con fiabilidad suficiente. En la muestra participante (n=2.184) están representadas las diversas partes interesadas (profesores, estudiantes, directores, familias, entre otros), que actúan como asesores múltiples para evaluar el liderazgo.

### Resultados y conclusiones

Los resultados obtenidos destacan que, en todas las dimensiones consideradas, la percepción de la evidencia del liderazgo por parte de las partes interesadas es siempre mayor para la figura del director y menor para los docentes. Si bien, tanto para el liderazgo de directores, mandos intermedios como docentes, la dimensión de liderazgo considerada más evidente ha sido la carismática. Además, las partes interesadas participantes en la investigación han percibido como más evidente la dimensión administrativa en el caso de directores y mandos intermedios, y la dimensión emocional para los docentes. En ambos casos, la dimensión menos evidente ha sido la formativa. Los hallazgos efectuados evidencian que el perfil de liderazgo de directores y cargos intermedios están más cercanos entres sí, en contraposición al liderazgo docente.

### Referencias bibliográficas

Bush, T., y Glover, D. (2014). School Leadership Models: What Do We Know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571.

- Gento, S. (2002). *Instituciones Educativas para la Calidad Total*. Madrid: La Muralla.
- Gento, S., Huber, G. L., González, R., Palomares, A., y Orden, V. J. (2015). Promoting the quality of educational institutions by enhancing educational leadership. *US-China Education Review B*, 5(4), 215-232.
- Harris, A., Jones, M., Ismail, N., y Nguyen, D. (2019). Middle leaders and middle leadership in schools: Exploring the knowledge base (2003–2017). *School Leadership & Management*, 39(3-4), 255-277.
- Spillane, J. P., y Ortiz, M. (2019). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: elementos e implicancias cruciales. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 169-181.

## PONENCIA 3

# Dimensión formativa del liderazgo docente

**PALOMARES RUIZ, ASCENSIÓN**  
*Universidad de Castilla-La Mancha (España)*

**GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, RAÚL**  
*Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)*

### Preguntas de investigación y objetivos

El liderazgo en las instituciones educativas es un factor relevante en la mejora de la calidad educativa. Si bien, dentro de las mismas, el liderazgo debe ser eminentemente pedagógico. Su ejercicio no puede estar reducido a una única persona o rol profesional, sino que debe ser ejercido como corresponsabilidad compartida entre los diferentes miembros de la institución. Tal es así que, en las últimas décadas, la práctica del liderazgo docente ha adquirido una gran relevancia, como elemento indispensable para la mejora de los aprendizajes y avance integral de los estudiantes, así como para el desarrollo y consolidación del proyecto educativo de la institución en cuestión. Si bien, para que un docente líder pueda ser definido como tal, su perfil debe poseer una serie de elementos y características que permitan definirlo como tal, donde destaca su dimensión formativa. En este contexto, los objetivos de este estudio son examinar las dimensiones que definen a un docente como líder y analizar la relevancia de los diferentes elementos propios de su dimensión formativa.

### Metodología

Para alcanzar estos objetivos se ha efectuado una investigación de carácter descriptivo. En su desarrollo se ha utilizado una metodología cuantitativa, mediante un cuestionario elaborado a tal efecto, debidamente validado y con fiabilidad suficiente. En la muestra participante (n=1.196) están representadas las diferentes etapas educativas y principales agentes involucrados en el hecho educativo.

### Resultados y conclusiones

Los resultados obtenidos evidencian la importancia de la dimensión afectiva, carismática, profesional y participativa del liderazgo docente. Se destaca también la relevancia de la dimensión formativa, especialmente en lo referido a la dedicación a la propia formación, tanto inicial como continua, así como el impulso y estímulo que el docente debe transmitir al resto de colegas para que avancen en el perfeccionamiento continuo. Estos resultados destacan la relevancia de la formación del profesorado como elemento sustancial del liderazgo docente, hecho que conlleva su necesaria implicación con la misma, como mecanismo necesario para dar una respuesta altamente precisa y eficaz a las cambiantes necesidades de las instituciones educativas actuales.

### Referencias bibliográficas

- Bernal, A., e Ibarrola, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 55-70.
- Bernal, A., Jover, G., Ruiz-Corbella, M., y Vera, J. (2013). Liderazgo personal y construcción de la identidad profesional del docente. En J. Argos y P. Ezquerro (Eds.), *Liderazgo y educación* (pp. 19-42). Santander: Universidad de Cantabria.

- Cheung, R., Reinhardt, T., Stone, E., y Little, J. W. (2018). Defining teacher leadership: A framework. *Phi Delta Kappan*, 100(3), 38-44.
- González Fernández, R., Palomares Ruiz, A., López-Gómez, E., y Gento Palacios, S. (2019). Explorando el liderazgo pedagógico del docente: su dimensión formativa. *Contextos Educativos*, 24, 9-25.
- González, R., Gento, S., y Orden, V. J. (2016). Importancia de la dimensión formativa de los líderes pedagógicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70, 131-144.
- Wenner, J. A., y Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171.

## PONENCIA 4

# Formación de líderes ante la glocalización y la complejidad

**MEDINA RIVILLA, ANTONIO**

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)*

**MEDINA DOMÍNGUEZ, MARÍA C.**

*Universidad Nebrija (España)*

### Preguntas de investigación y objetivos

La función de liderazgo marca las acciones de docentes y directivos en el contexto de las comunidades educativas, abiertas a los grandes retos de los principios de glocalización y de la complejidad. Las preguntas que orientan esta línea de trabajo son: ¿Cómo valoran los docentes y directivos el liderazgo ante la glocalización de la sociedad actual?; ¿Qué implica aplicar el principio de complejidad al desarrollo de las actuaciones de liderazgo en los centros y aulas?; ¿Cómo se complementan con las tutorías y qué incidencia tienen en el desempeño del liderazgo del profesorado y directivos de las instituciones de Educación Secundaria y su armonía con las de Universidad? En este contexto, los principales objetivos de esta investigación son descubrir el valor que para el adecuado desempeño de la competencia de liderazgo tienen los principios de glocalización y complejidad y, por otra parte, constatar el significado que las prácticas glocalizadoras tienen para el desempeño de la función de liderazgo en las aulas educativas, con énfasis en los IES.

### Metodología

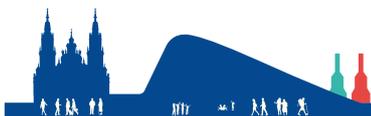
El desarrollo de esta investigación se ha realizado mediante la complementariedad de métodos cuantitativos y cualitativos, aplicando y validando mediante el sistema de expertos un cuestionario mixto de dieciséis preguntas cerradas, modelo Likert de 1 a 6 grados, y de cinco preguntas abiertas, que presentan los aspectos más valiosos, con énfasis en la visión y transformaciones que el profesorado ha de manifestar y compartir al vivir y analizar la nueva sociedad en continua interacción. Se complementa la modalidad de cuestionario mixto con los datos emergidos de dos grupos de discusión y doce entrevistas a protagonistas de IES, tales como miembros del equipo directivo, jefes de departamento y responsables-administradores locales, entre otros.

### Resultados y conclusiones

Los hallazgos obtenidos constatan la alta valoración de lo local, como base para entender y realizar nuevos procesos de desarrollo personal e institucional. Se evidencia que el impacto de lo global, incrementada por el uso de las TIC, es de ingente incidencia, marcando un nuevo modo de vivir y compartir la aldea global. El principio de complejidad es también altamente valorado por los participantes, representando una cualidad esencial y de gran calado para todas las personas implicadas en la investigación. El análisis de las preguntas abiertas evidencia la necesidad de dominar y conocer la gestión de lo local, asumiendo iniciativas que repercutan en la glocalización. Entre los rasgos que definen a los líderes ante el principio de complejidad se destaca la relación con las familias y asociaciones de madres y padres de alumnos, fundamentada en la empatía, responsabilidad y perseverancia para lograr las metas propuestas. Se aporta una visión creativa de la formación de los líderes, especialmente directivos y docentes, desde la aplicación de los principios de glocalización y complejidad.

## Referencias bibliográficas

- Cherkowski, S., y Schnellert, L. (2017). Exploring teacher leadership in a rural, secondary school: Reciprocal Learning teams as a catalyst for emergent leadership. *International Journal of Teacher Leadership*, 8(1). Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1146793.pdf>
- Klar, H. W., y Bewer, C. A. (2014). Successful leadership in a rural, high-poverty school: the case of country line middle school. *Journal of Educational Administration*, 52(4), 422-445.
- Medina, A., y Pérez, E. (2018). *Formación de líderes y directivos para el desarrollo sustentable de las organizaciones e instituciones*. Madrid: Editorial Universitas.
- Medina, A., Gómez, R., y Medina, M. C. (2018). Nuevo liderazgo para capacitar a los estudiantes formadores desde una cultura creativa y diversas. En M. V. Navas (Coord.), *Gestión escolar, liderazgo y gobernanza* (pp. 25-66). México: Dirección General de Educación Normal.



## Identidad profesional de la dirección escolar en el contexto español. Desarrollos de una nueva línea de investigación

BOLÍVAR, ANTONIO (COORD.)

Universidad de Granada (España)

### Descripción del simposio

El liderazgo pedagógico de la dirección escolar se ha convertido, a nivel internacional, como uno de los pilares a activar para una educación inclusiva y equitativa en los objetivos de desarrollo sostenible 2030 (Unesco, 2018). Nuestro equipo lleva años trabajando, con sucesivos Proyectos de Investigación y en vinculación con las escuelas y Asociaciones de directores, para potenciar el liderazgo escolar, de acuerdo con las orientaciones y prácticas internacionales (Bolívar, 2019). Con particular incidencia en el caso español, el desarrollo de las identidades de la dirección escolar se ha constituido en un nuevo y emergente campo de investigación. Así, dentro del “*International Successful School Principals Project (ISSPP)*”, en cuyo marco de trabajo se desarrolla nuestra investigación (Day y Gurr, 2018), una de las tres grandes líneas (“strands”) de investigación es “*Principals’ identities*”. A su vez, el equipo de la Universidad de Granada se integra en la “Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa” (RILME), reconocida como Red Temática de Excelencia, y, como tal, perteneciente al Proyecto ISSPP.

Este Simposio se inscribe, pues, en el Marco de un Proyecto I+D que estamos dirigiendo (Bolívar et al., 2016-2020) y sus aportaciones están formadas por investigadores (doctorandos, becarios FPU y profesores) de dicho proyecto, recogiendo los avances realizados en los últimos años. La pertinencia y potencialidad de este enfoque en el contexto español viene dada por la doble identidad (docente/director-a) y otras duplicidades (gestor/líder, representante de la administración/compañeros), por lo que la identidad debe ser construida y reconocida en cada contexto y la propia práctica de liderazgo consiste en una relación interactiva con los demás miembros de la escuela (Crow, Day, y Moller, 2017). De ahí también la pertinencia de los estudios de caso, como los que recogen las aportaciones.

Si el liderazgo de la dirección escolar ha de ser construido en cada centro, la mirada de la identidad profesional aporta nuevos conocimientos y prácticas para reafirmar un liderazgo para el aprendizaje. A su vez, los líderes exitosos, de este modo, se definen por las prácticas que realizan (no por modelos o estilos), que tienen unos impactos en la mejora de la escuela. Algunas de estas prácticas son comunes, pero su éxito depende de que respondan, de modo diferencial y específico, al contexto en que se desempeñan. De ahí el interés de estudios de caso, que muestren el modo variable (y exitoso o no) de realización (Day y Gurr, 2014).

Los estudios que presentamos se han realizado desde *una perspectiva biográfico-narrativa* (Bolívar y Domingo, 2019), que nos está permitiendo conocer su constitución, desarrollo y reconstrucción. La identidad se *construye* en un proceso y en el espacio relacional que es, a la vez, una construcción subjetiva y una inscripción social. Sentirse como líder y ser reconocido por los colegas es un proceso que, como aparece en aportaciones posteriores, supone

distinguir (y vincular) dos dimensiones de la identidad: “identidad para sí” e “identidad para otros”. Las identidades profesionales son el *resultado de un largo proceso* de socialización, con tres factores en interacción dinámica (Day *et al.*, 2006): socioculturales; contexto de trabajo, y personales que, con distinto grado diferencial de incidencia, aparecen en las aportaciones

Las aportaciones que conforman este Simposio pertenecen a distintos miembros del Equipo de Investigación. En la primera aportación, Paola Ritaco que ultima su tesis doctoral como Becaria FPI y su codirector (*Revisión sistemática de la literatura*) En la primera, analiza a partir de los casos analizados las complejidades de las identidades profesionales de los líderes escolares. Se presentan los hallazgos encontrados en relación con sus respectivos contextos de trabajo. En la segunda aportación “*La construcción de la identidad profesional de los directivos escolares*” el profesor Javier Amores (Universidad de Cádiz) avanza los resultados de la segunda entrevista realizada a 12 directivos/directivas de centros escolares (de Infantil y Primaria, y Secundaria) de la provincia de Cádiz (Andalucía), centrada la vida profesional y proceso de desarrollo hasta la dirección escolar. La tercera aportación (*Identidad de Liderazgo y género*), Cristina Cruz González (doctoranda y becaria FPU) explora las voces de tres directivas que lideran en contextos de difícil desempeño, indagando en cómo construyen su identidad hacia este estilo de liderazgo, y cuáles son las barreras y obstáculos que han afrontado en su trayectoria profesional. Por su parte, Carmen Lucena (doctoranda y Becaria FPU) analiza, conjuntando miradas externas, *la construcción de la identidad* de un director exitoso en un contexto socioeconómico bajo, junto con una perspectiva interna, con entrevistas semiestructuradas a padres, profesorado, orientador, inspector y al concejal de educación. Complementariamente se emplearon observación no participante y análisis de documentos clave.

## Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. et al. (2016-20). *Identidad de la dirección escolar: Liderazgo, formación y profesionalización*. Proyecto I+D. Ministerio de Economía y Competitividad (Ref. EDU2016-78191-P).
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Crow, G., Day, C., y Møller, J. (2017). Framing research on school principals’ identities. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 265-277.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Semees, R., y Mujtaba, T. (2006). *Variations in teachers’ work, lives and effectiveness*. *DfES Research Report 743*. London: HMSO.
- Day, C., & Gurr, D. (2018). International Networks as sites for research on Successful School Leadership. In, C. Lochmiller (Ed.), *Complementary Research Methods in Educational Leadership and Policy Studies* (pp. 345-357). New York, NY: Palgrave MacMillan.
- Day, C., & Gurr, D. (Eds.). (2014). *Leading Schools Successfully: Stories from the field*. London: Routledge.
- UNESCO. (2018). *Activating Policy Levers for Education 2030: The Untapped Potential of Governance, School Leadership, and Monitoring and Evaluation Policies*. Paris: UNESCO.

## PONENCIA 1

# Investigar la identidad de los líderes. Visión global desde los estudios de caso realizados

RITACCO, PAOLA

RITACCO, MAXIMILIANO

Universidad de Granada (España)

### Descripción general

El estudio de la identidad profesional cobra relevancia en el campo de investigación sobre liderazgo escolar, al descubrirse que ni las características del rol, ni la posesión de competencias técnicas eran determinantes del éxito. Directores escolares en condiciones similares, obtenían mejores resultados que otros, por el sentido atribuido a su labor, asociado a un compromiso moral e implicación personal, propios de una identidad profesional fuerte (Crow, Day, Moller, 2017). Estas, entre otras muchas cuestiones, estarían limitando seriamente el óptimo desarrollo de un liderazgo pedagógico para la mejora (Ritacco & Bolívar, 2016; Fernández, 2011).

Nuestra investigación, como tesis doctoral basada en el Proyecto I+D que dirige el coordinador del Simposio, pretende describir, a través de las historias de vida de los directores, el modo en que –en una dimensión individual– dan sentido a su labor, así como aquellos aspectos de la Identidad Profesional (creencias, valores, trayectorias, emociones) que vehiculen la puesta en escena de prácticas de liderazgo exitosas. De este modo pretendemos caracterizar la dimensión contextual-relacional de la Identidad Profesional de la Dirección Escolar atendiendo al modo en que interactúa con y es reconocida por la comunidad educativa. En tercer lugar, sobre la base de la interpretación y conjunción del discurso individual y colectivo, enriquecido con información complementaria de los centros, comprender, caracterizar y reflejar el modo en que los directores escolares españoles construyen su realidad en interacción con sus mundos sociales atendiendo especialmente a las dinámicas de conformación de las identidades profesionales y sus vinculaciones con prácticas de liderazgo exitosas.

Por todo ello interesa indagar en el modo en que los directores escolares españoles configuran el sentido de su profesión bajo estas particulares condiciones y las posibles vinculaciones entre identidad y prácticas de liderazgo exitoso.

### Metodología

Desde la epistemología interaccionista a la cual se adscribe esta investigación, se entiende que el individuo se reinventa constantemente en y por su relación con los demás (Blumer, 1981). Se asume entonces que los directores construyen el sentido de su profesión en su interacción con otros actores y el contexto.

Por eso este estudio contiene dos facetas que requieren evidenciarse desde el propio relato de los implicados:

1. Identidad *Individual*. ¿cómo los directores se ven a sí mismos? que reflejamos a través de entrevistas biográficas a 15 directores. En esta fase cobra relevancia el enfoque biográfico narrativo, concebido como un modo de mirar la realidad a través de la narración autobiográfica del sujeto. En la entrevista, el auto-relato adquiere significación social, puesto que el entrevistado, procura convertirla en una experiencia socialmente reconocible (Bolívar & Domingo, 2019).
2. Identidad *Colectiva*. La imagen de sí que muestran y el modo en que son vistos por los otros. Aspectos a recoger mediante:
  - Sesiones de *Focus Groups* en 4 de los 15 centros iniciales.
  - El desarrollo de estudios de caso que complementarán la información mediante la recopilación y análisis de datos de diversas fuentes, que revelen la presencia/déficit de prácticas de liderazgo exitoso.

## Resultados y conclusiones

En la presente comunicación se muestran los resultados preliminares de la primera fase del estudio centrada en la identidad individual o para sí, emergente del análisis de los datos recogidos en las entrevistas biográfico-narrativas realizadas a 15 directores escolares de IES en la provincia de Granada. En concreto la primera sesión, enfocada a aspectos de la biografía personal-profesional, el itinerario previo y acceso al cargo directivo.

El discurso de los directores recogido en las entrevistas biográficas, ha revelado como resultados preliminares más relevantes: el fuerte compromiso moral e implicación personal con la profesión de los directivos entrevistados; la influencia determinante que la dimensión colectiva de la identidad (existencia o ausencia de apoyos, alianzas, etc.)- en particular en la figura del docente- en la consolidación de una identidad fuerte, comprometida, y capaz de ejercer cambios en pos de la mejora; las limitaciones que la Administración educativa plantea al óptimo ejercicio de un liderazgo pedagógico por parte de los directores.

## Referencias bibliográficas

- Blumer, H. (1981). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora S.A.
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación*. Barcelona: Octaedro
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. Madrid: La Muralla.
- Crow, G., Day, C., & Møller, J. (2017). Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 265-277.
- Fernández, M. L. (2011). Dirección e identidad profesional. El ser o el estar en la dirección. *Organización y Gestión educativa*, 19(2), 25-29.
- Ritacco, M., & Bolívar, A. (2016). Impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad profesional los líderes escolares. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(119), 1-43. doi: 10.14507/epaa.24.2512

## PONENCIA 2

# La construcción de la identidad profesional de los directivos escolares en España. Un estudio de casos en la provincia de Cádiz

**AMORES FERNÁNDEZ, FRANCISCO JAVIER**

*Universidad de Cádiz (España)*

### Descripción

La investigación sobre la identidad de los directores escolares reconoce, a priori, la importancia de un sentido fuerte y positivo de su identidad profesional (Crow, 2011). En este orden, ya se ha constatado que un liderazgo escolar exitoso (pedagógico), al tiempo que mejora el desarrollo educativo del alumnado, sienta sus bases sobre la construcción de una identidad, que refuerza el rol directivo (Ritacco y Amores, 2019). El caso español es ciertamente peculiar y complejo, dada la existencia de una transición profesional docente-director-docente en donde los actores experimentan una interferencia identitaria que afecta a la imagen de sí como profesional y a las relaciones con el resto de los actores educativos.

La configuración de la identidad, como han mostrado los estudios sobre el tema (Ricoeur, 1996; Dubar, 2010), no es una tarea simple. Se construye (y vivencia) cotidianamente en un cruce de miradas entre profesorado, padres, alumnado y representantes de la administración educativa. De forma constante, choca con la realidad (expectativas, realidades, estereotipos, condiciones de trabajo, etc.) contribuyendo a generar el auto-concepto y la propia imagen social de los directores escolares. En definitiva, se trata de “ser”, y en el mismo modo, “estar” en el ejercicio profesional de la dirección escolar, ya que se puede ejercer de director estando distante de sentirse director y poder vivirlo identitariamente implicándose de modo comprometido e intenso en esa experiencia.

Los objetivos y preguntas principales de la investigación que presentamos son analizar la dirección escolar en España desde la perspectiva de la identidad profesional de los directivos escolares. Para ello, nos centramos en la mirada de sí mismo como un canal que nos permita reconocer cómo se está construyendo la identidad profesional, qué características expresa y si hay coherencia entre la imagen que ellos creen que tienen los sujetos del entorno acerca del “director escolar” y la concepción que ellos tienen de sí mismos como directores.

### Metodología

El proceso de selección se corresponde con un muestreo intencionado o selección basado en criterios, concretamente mediante la “selección de casos reputados” (Goetz y LeCompte, 1988). Se buscaron directores de centros escolares: a) con prácticas exitosas en la dirección, b) con experiencia en términos de innovación, y c) de centros financiados con fondos públicos. Se seleccionaron un total de 12 directores de centros escolares públicos de la provincia de Cádiz.

Con cada uno de los participantes se realizaron un total de tres entrevistas en dos momentos distintos y siempre en el centro educativo que dirigían. Los resultados que se presentan en este trabajo, en coherencia con el objetivo de investigación propuesto, son los correspondientes a la segunda de las entrevistas.

En este trabajo se ha optado por un análisis temático de las entrevistas, partiendo del establecimiento de categorías argumentales para facilitar el análisis que el investigador realiza (Bolívar, 2012). Los datos textuales provenientes de la transcripción literal de las entrevistas, se han analizado según el proceso general de análisis de datos cualitativos (Rodríguez, Gil y García, 1999) mediante la reducción y transformación de datos y la posterior obtención y verificación de conclusiones a través del juicio crítico entre investigadores.

## Resultados y conclusiones

Los resultados avanzaron en aspectos constituyentes de la identidad directiva. Se consolida la cuestión de la duplicidad identitaria docente-director y, por ende, el debilitamiento de la identidad directiva en dos momentos: futuro, por la provisionalidad en el cargo y su regreso a la docencia, [y] presente, en el ejercicio de la docencia mientras se es director con la correspondiente falta de coherencia entre el rol directivo y la identidad docente. A colación, si bien los datos no hacen referencia a ello, consideramos la importancia de la variable 'pasado' (trayectoria biográfica del sujeto) en la construcción de la identidad profesional (Dubar, 1992). Por ello, no podemos olvidar que, en todos los casos, los directivos entrevistados han sido docentes, cuestión que, a priori, refuerza la identidad docente (Bolívar, 2006). A este estado de duplicidad identitaria se le suma la dicotomía de considerarse un líder pedagógico y/o un gestor burocrático administrativo. La consonancia de este último con las expectativas de la administración educativa, mientras que los directivos se identifican con el desarrollo del primero, afianza la idea de la cautividad directiva, así como la posibilidad de producir un estado de frustración y enajenamiento identitario (Duchauffour, 2013). Entre estos parámetros, la imagen de la 'identidad para sí' que se consolida en el estudio perfila a un tipo de liderazgo heroico-centralista capaz de abarcar un gran cúmulo de responsabilidades (pedagógicas, gestión, convivencia...) que responden a su complejidad identitaria (duplicidades, dualidades rol-identidad...).

## Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: Crisis y reconstrucción*. Archidona, España: Editorial Aljibe.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. En M. C. Passeggi y M. H. Abrahao (Eds.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica* (pp. 79-109). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Crow, G. M. (2011). Professional identities: Developing leaders for interprofessional practice. En J. Forbes y C. Watson (Eds.), *The Transformation of Childrens Services: Examining and Debating the Complexities of Interprofessional working* (pp. 92-10). London: Routledge.
- Dubar, C. (2010). La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles (4.<sup>a</sup> ed.). Paris: Arman Colin.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle". *Revue Française de Sociologie*, 33(2), 505-529.
- Duchauffour, H. (2013). Transition identitaire des directeurs d'école primaire. Trouble et crise de recrutement, conséquences d'une formation défailante? *Recherche & formation*, 3(74), 87-100.
- Goetz, J. P., y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como un otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Ritacco, M., y Amores, J. (2019). Capacidades del liderazgo pedagógico en la dirección escolar de centros ubicados en zonas de riesgo social. Un estudio cualitativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 375-402.
- Rodríguez G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.

## PONENCIA 3

# Liderazgo y género: directoras que afrontan el desafío de la mejora educativa en centros de especial dificultad

CRUZ-GONZÁLEZ, CRISTINA

*Universidad de Granada (España)*

### Descripción general: cuestiones y objetivos investigación

El liderazgo educativo es considerado como uno de los pilares fundamentales para la mejora educativa de los centros escolares (OECD 2014; Robinson et al. 2009; Ritacco y Bolívar 2018). Investigaciones llevadas a cabo en la última década apuntan a la influencia del factor género en el desarrollo de una identidad de liderazgo en directoras (Hernández y Murakami, 2016; Armstrong y Mitchell, 2017). De esta manera, a pesar de ser un factor limitante en ciertas ocasiones, las directoras, ante el reto de asumir la dirección escolar en un contexto socialmente masculinizado (Arar y Saphira, 2016), desarrollan un liderazgo especial, comúnmente caracterizado por la colaboración, escucha activa y apoyo profesional. En contextos de especial dificultad, este liderazgo debe de buscar una verdadera equidad educativa y debe de estar orientado hacia principios de justicia social (Taylor, 2000). En el trabajo se propone explorar las voces de tres directivas que lideran en contextos de difícil desempeño, indagando en cómo construyen su identidad hacia este estilo de liderazgo, y cuáles son las barreras y obstáculos que han afrontado en su trayectoria profesional.

Para ello, las preguntas de investigación a responder son las siguientes:

- ¿Cuáles han sido los aspectos y eventos más determinantes que han conformado la identidad profesional de estas líderes escolares?
- ¿Cuáles han sido las barreras encontradas por estas directoras para el logro del desarrollo de una identidad de liderazgo?

### Metodología

El método de investigación empleado fue un estudio multicaseos, desde un enfoque (auto)biográfico-narrativo. La elección de los participantes fue basada en criterios propios del Proyecto I+D+i “Identidad de la dirección escolar: Liderazgo, formación y profesionalización”. Para ello se llevaron a cabo entrevistas en profundidad y observación participante. El análisis de resultados fue llevado a cabo mediante principios básicos de teoría fundamentada y con el apoyo del programa de análisis cualitativo Nvivo 12.

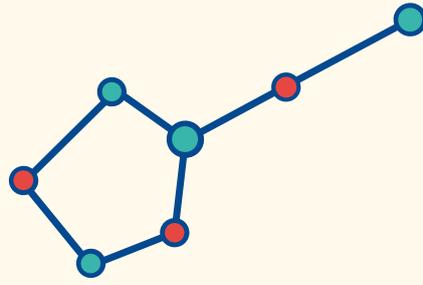
### Resultados

Los resultados de este estudio muestran cómo nuestras directoras, ante los desafíos encontrados tanto en el periodo de acceso como en el desarrollo de su labor directiva, reconstruyeron su identidad orientándola hacia valores profesionales de empatía, trabajo en equipo, resiliencia y escucha activa. Además, las directoras destacan la peculiaridad de ser mujer en la dirección escolar, explicando que este factor adquiriría un significado especial en su manera de ejercer su liderazgo. A pesar de dificultades encontradas por cuestiones de género, las directoras entrevistadas coincidían en afrontarlas desde un liderazgo distribuido y compartido por todos los profesionales de su centro.

### Referencias bibliográficas

Arar, K., y Shapira, T. (2016). Hijab and principalship: the interplay between belief systems, educational management and gender among Arab Muslim women in Israel. *Gender and Education*, 28(7), 851-866.

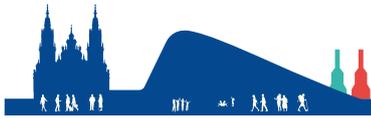
- Armstrong, D., y Mitchell, C. (2017). Shifting identities: Negotiating intersections of race and gender in Canadian administrative contexts. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(5), 825-841.
- Hernández, F., y Murakami, E. (2016). Counterstories about leadership: A Latina school principal's experience from a less documented view in an urban school context. *Education Sciences* 6(1), 6-31.
- OECD. (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing.
- Ritacco, M., y Bolívar, A. (2018). School principals in Spain: an unstable identity. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 6(1), 18-39. doi: 10.17853/ijelm.2018.2110
- Robinson, V. M., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why, Best Evidence Synthesis*. Wellington: Ministry of Education.
- Taylor, D. E. (2000). The rise of the environmental justice paradigm: Injustice framing and the social construction of environmental discourses. *American behavioral scientist*, 43(4), 508-580.



# Línea 7

**COMUNICACIONES**





## Liderazgos escolares para la construcción de comunidades comprometidas con la justicia escolar

MURILLO, JAVIER F.

*Universidad Autónoma de Madrid (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

La investigación y la experiencia han demostrado que el liderazgo es fundamental para la conformación de escuelas que luchen en contra de las desigualdades y trabajen para la conformación de una sociedad más inclusiva y justa. Este tipo de liderazgo es el que se ha venido denominando Liderazgo Educativo para la Justicia Social.

El liderazgo educativo para la Justicia Social, por tanto, es un enfoque teórico-práctico que permite entender un nuevo modelo de liderazgo centrado en la construcción de una escuela que trabaje por la consecución de una sociedad más justa desde sus aulas, desarrollando una organización escolar cimentada en las dimensiones de la Justicia Social. Fue considerado como un liderazgo para el nuevo siglo, uno de los tres grandes paradigmas síntesis. Sus referentes teóricos y prácticos pueden consultarse en los trabajos realizados, entre otros, por Bogotch y Shields (2014), Bogotch, Beachum, Blount, Brooks y English (2008), Bolívar, López-Yáñez y Murillo (2013) DeMatthews (2015), Marshall y Oliva (2006), Murillo y Hernández (2014), Ryan (2016) o Torrance y Forde (2017).

Aunque se fundamenta en otros enfoques como son el liderazgo distribuido, democrático o el liderazgo pedagógico, es necesario apuntar que cada uno de ellos no son necesariamente liderazgos que trabajen por la Justicia Social. El liderazgo educativo para la Justicia Social requiere hacer explícitos “contenidos” vinculados a la justicia, a la equidad, el respeto por la dignidad de los individuos, la participación y el trabajo por el bien común. Se define, en esencia por su compromiso vinculado a la justicia, a la equidad, al respeto por la dignidad de los individuos, la participación y el trabajo por el bien común. Pero, sobre todo, la conformación de una comunidad escolar con una cultura de trabajo por la justicia social. Aunque tiene elementos que lo relacionan al liderazgo distribuido y pedagógico, tiene unas características que les son propias.

Partimos, por otra parte, de un concepto tridimensional de Justicia Social (Fraser, 2008, Murillo y Hernández, 2011), conformado por la Redistribución, el Reconocimiento y la Participación, que nos orientan en esa visión de liderazgo para la Justicia Social. Con ello, en esta investigación se pretenden describir las prácticas de los directores de centros educativo considerados como Lideres educativos para la Justicia Social.

### Metodología

Para conseguir el objetivo se desarrolla cuatro estudios de caso en cuatro centros de enseñanza públicos que trabajen explícitamente por la justicia social, con una mirada focalizada en las prácticas de los directivos. De los cuatro centros, dos son Colegios de Educación Infantil y Primaria (CEIP) y dos Institutos de Enseñanza Secundaria (IES),

dos de ellos grandes y dos pequeños. Los cuatro son centros de alta complejidad y situados en barrios socio-económicamente desafiantes de la ciudad de Madrid.

Los participantes de este estudio han sido los equipos directivos, jefes de departamento, docentes, padres y madres de estudiantes, y los propios estudiantes.

Para obtener datos se ha usado observación no participante, entrevistas semiestructuradas, entrevistas biográfico-narrativas al director/a, grupos de discusión con las familias y con los estudiantes y análisis de documentos clave.

El proceso de análisis ha sido el siguiente: a) elaboración de sistemas abiertos de categorías, b) elaboración de códigos tanto “en vivo” como proveniente de un sistema de categorías previamente elaborados acorde con el marco teórico y c) aplicación de los códigos y las familias a todos los documentos obtenidos en la investigación. De modo que se ha seguido un sistema de codificación y elaboración de familias, deductivo e inductivo.

## Resultados y conclusiones

Los resultados apuntan a la existencia de una serie de acciones que desarrollan los directivos vinculadas a una serie de valores y principios que se traduzcan en prácticas de redistribución, de participación de toda la comunidad educativa y de reconocimiento de las diferentes culturas y sensibilidades de ella.

En primer lugar, se ha observado que estos líderes se configuran como promotores de prácticas, actividades y cambios curriculares relacionados con necesidades detectadas en el alumnado, reconociendo que el propósito es “tender hacia una escuela más inclusiva”, así como una adecuada distribución de recursos para ello.

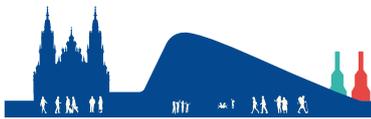
En segundo término, los directivos hacen suya la tarea de promover el reconocimiento a la diversidad desde la heterogeneidad, especialmente para estudiantes del pueblo gitano y de origen extranjero, pero también los de sectores más vulnerables.

Por último, se ha observado que estos directivos se preocupan por implicar a la comunidad educativa en su conjunto.

Con todo ello se ha identificado un líder que aborda los tres elementos configuradores de la Justicia Social y que logran movilizar a la comunidad en un centro que logra un aprendizaje de todos y todas.

## Referencias bibliográficas

- Bogotch, I., & Shileds, C. M. (Eds.). (2014). *International handbook of educational leadership and social (in)justice*. Dordrecht: Springer. doi: 10.1007/978-94-007-6555-9
- Bogotch, I., Beachum, F., Blount, J., Brooks, J., & English, F. (Eds.). (2008). *Radicalizing educational leadership: Dimensions of social justice*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Bolívar, A., López-Yáñez, J., & Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de Investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- DeMatthews, D. (2015). Making sense of social justice leadership: A case study of a principal's experiences to create a more inclusive school. *Leadership and Policy in schools*, 14(2), 139-166. doi: 10.1080/15700763.2014.997939
- Fraser, N. (2008). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Cambridge: Polity.
- Marshall, C., & Oliva, M. (2006). *Leadership for social justice: Making revolutions in education*. Boston, MA: Pearson Education.
- Murillo, F. J., & Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Murillo, F. J., & Hernández, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Ryan, J. (2016). Strategic activism, educational leadership and social justice. *International Journal of Leadership in Education*, 19(1), 87-100. doi: 10.1080/13603124.2015.1096077
- Torrance, D., & Forde, C. (2017). Social justice leadership in Scottish education. *Scottish Educational Review*, 49(1), 51-66.



# Una propuesta de innovación escolar en red: Eutopía<sup>1</sup>

ALONSO, LUCIANA

*Vicaría Episcopal de Educación del Arzobispado de Buenos Aires,  
en alianza con Fundación Telefónica Movistar, La Caixa, Profuturo (Argentina)*

## Contextualización

Eutopía en tanto experiencia de innovación educativa para la escuela secundaria surge en medio de un clima de época tanto nacional como regional e internacional. En Argentina, desde la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 que estableció la obligatoriedad del nivel secundario, han surgido distintas experiencias de innovación a nivel jurisdiccional mediante una serie de programas, líneas de acción y especificaciones en la normativa vigente como alternativas al sistema tradicional actual. Son ejemplo de esto la reforma impulsada por Río Negro con la “Escuela Secundaria de Río Negro”; Santa Fe con sus planes “Vuelvo a Estudiar” y “Secundario Completo”; la Ciudad de Buenos Aires con la “Nueva Escuela Secundaria”<sup>1</sup>. Más allá de las particularidades de cada una, existe un consenso a nivel nacional sobre la necesidad de introducir modificaciones profundas en el modelo de escuela secundaria, tema de agenda pública en las distintas asambleas del Consejo Federal de Educación del 2017 a esta parte.

Resulta pertinente además, reconocer otras experiencias que nos anteceden no sólo a nivel nacional, sino en el mundo occidental y América Latina, proponiendo un cambio de paradigma en la educación. En este sentido, destacamos experiencias tales como las de las escuelas Vittra en Suecia, la red de colegios Innova en Perú, la alianza social para el cambio con sede en Cataluña: Escola Nova 21, la experiencia de colegios Fontán en Colombia. En todas ellas se reconoce una interpelación directa tanto a los contenidos curriculares ¿qué es importante aprender? y a los dispositivos de enseñanza y evaluación ¿cómo debemos hacerlo?, con el propósito de diseñar e implementar transformaciones profundas en la cultura escolar, que posibiliten recorridos formativos alternativos, en respuesta a los retos sociales actuales.

## Desarrollo de la experiencia

“Eutopía” promueve procesos de innovación que emergen de las escuelas hacia el sistema educativo, presentándose como un modelo colaborativo, inclusivo y participativo de transformación de la cultura escolar.

El propósito es conformar una red de escuelas con la capacidad de co-diseñar e implementar procesos de innovación escolar, entendida como un ecosistema que debe afrontar el cambio de la escuela secundaria atendiendo a todos sus procesos.

<sup>1</sup> Las reformas se basan principalmente en el reconocimiento y jerarquización de los equipos de trabajo por áreas de conocimiento y fortalecimiento de los espacios disciplinares.

La transformación de la cultura escolar, es liderada por equipos directivos comprometidos con la gestión del cambio, ofreciendo espacios de participación a docentes, estudiantes, familias y a la comunidad, comprendiendo que la mejora de la calidad educativa es más efectiva cuando participan todos los actores que intervienen en la educación.

El modelo de Eutopía parte de las realidades de un universo heterogéneo de escuelas y ofrece un marco común, para que éstas diseñen propuestas de innovación profundas, reconociendo las posibilidades y capacidades de cada institución.

En su primera cohorte de 16 escuelas, el programa se proyectó con un impacto a tres años, con distintas fases/etapas de diseño, implementación y sistematización de resultados. En una primera instancia se construyeron referencias para el cambio escolar (2017 **Etapas I: Inmersión e ideación:** Imaginar el cambio, preparar el viaje). En segundo lugar, se presentó un modo de gestión del cambio donde se crearon las condiciones para la transformación y cada escuela, diseñó de un modo participativo y creativo su proyecto de innovación. (2018 **Etapas II: Co-creación y Proyección:** Diseñar el camino, crear con otros) y, por último, en 2019 se implementó el proyecto de cambio diseñado por cada escuela (**Etapas III: Emergencia e Innovación:** Transitar la innovación, vivir el cambio).

En 2020 se proyecta una nueva convocatoria pública a una segunda cohorte de escuelas que deseen sumarse a la red y asumir el reto de transformar el modelo de escuela secundaria.

## Conclusiones

En este momento, finalizando el tercer año del proyecto, emergen del análisis una evaluación cualitativa las siguientes conclusiones:

- Los cambios potentes en los equipos directivos: La interpelación a sus subjetividades
- La implicación de profesores, estudiantes y familias, en un proceso de participativo de diseño colaborativo.
- La red entre escuelas: lejos de ser un trabajo que puede ser visto como individual o particular de cada escuela, el dispositivo de Eutopía favorece la construcción colectiva de los procesos de transformación.
- La potencia de los dispositivos de acompañamiento: consultorías y encuentros de la red.
- La potencia del trabajo en el marco de la Práctica Reflexiva, que se visibiliza en los diferentes dispositivos como la elaboración de portafolios de trabajo, las rondas entre escuelas, las presentaciones realizadas, por ejemplo.

## Referencias bibliográficas

- Burbules, N. C. (1999). *El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo: Colección Fundación Ceibal.
- Edwards, V. (1995). Las formas de conocimiento en el aula. En E. Rockwell (Coord.), *La escuela cotidiana* (pp. 145-172). México: Fondo de Cultura Económica.
- Fullan, M. (2015). *The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. Ontario: Corwin Press and the Ontario Principals Council.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. Ontario: Jossey-Bass Inc.
- Pinto, L. (2019). *Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI*. Buenos Aires: Fundación Santillana.



## **Abordagens de resiliência em territórios de fronteira em Portugal: tipologias de trabalho em rede na promoção de percursos sociais e educativos de jovens**

**MARGUES DA SILVA, SOFIA**

**SAMPAIO, MARTA**

**PINHEIRO, SARA**

*Universidade do Porto (Portugal)*

### **Descrição Geral**

Os estudos em torno de interações em redes sociais e do trabalho em rede em educação – não exclusivamente escolar – têm-se tornado cada vez mais consistentes (Muijs, West & Ainscow, 2010; Fenwick; Edwards, 2010; Chapman; Hadfield, 2010; Gross et al., 2015; Silva & Silva, 2018). Contributos de Gross e colegas mostram como “as parcerias escola-comunidade podem ter impacto no sucesso de estudante e resultados pós escolaridade, bem como como podem ter uma influência positiva e beneficiar em contrapartida a comunidade” (Gross et al., 2015: 10). Outros contributos alinham-se com a ideia de que as “redes sociais podem reduzir as vulnerabilidades individuais e promover o bem-estar” (Kirmayer et al., 2009: 62).

Esta apresentação sustenta-se nos contributos teóricos trazidos pela social network theory (Scott, 2010) e pela actor-network theory (Law, Hassard, 1999; Fenwick, & Edwards, 2010), considerando que o trabalho em rede, como trabalho colaborativo, poderá transformar experiências e estruturas ao ativar ligações entre pessoas, organizações e instituições, grupos e territórios. Este suporte teórico contribuirá para se sustentar a ideia de que o trabalho em rede e as redes que colaboram em regiões de fronteira em torno de propósitos comuns, particularmente na promoção de percursos educativos e sociais de qualidade para jovens, podem constituir indicadores de resiliência, nomeadamente porque se desenvolvem em contextos de desvantagem social, cultural e económica.

Procuraremos dar conta do modo como em diferentes regiões de fronteira, muitas rurais e de interior, se tem respondido a desafios relacionados com jovens e respetivas políticas e, se nessas respostas, se constroem redes e trabalho colaborativo em torno de programas, projetos e iniciativas, mobilizando contributos específicos e inovadores. Que tipologias e topologias de redes e de trabalho em rede podemos encontrar nas diferentes regiões de fronteira em torno do trabalho social e educativo com jovens? É a esta questão que procuramos responder considerando a importância da densidade e qualidade das redes bem como dos conteúdos que organizam as redes e o tipo de laços que as sustentam (Moolenaar et al., 2011).

## Metodologia

Esta comunicação integra-se num projeto de larga escala em desenvolvimento a nível nacional e que tem como objetivo compreender como diferentes territórios de fronteira se estão a organizar para superar obstáculos e promover percursos juvenis sustentados em processos de qualidade. Compreender abordagens resilientes para um maior engagement e sentimento de pertença entre os jovens é fundamental neste projeto. O projeto GROW.UP – Grow up in border regions in Portugal: young people, educational pathways and agendas- NORTE 2020/FCT)- recorre a uma metodologia mista com a aplicação de um questionário a jovens do 9.º ao 12.º ano (n=3966), análise documental ed documentos de políticas da juventude europeus, nacionais e municipais, entrevistas semiestruturadas (n= 74) e estudos de caso.

Para esta apresentação utilizam-se dados das entrevistas aplicadas a figuras de liderança de escolas e autárquicas com responsabilidades na juventude ou educação, abrangendo os 38 concelhos que compõem as regiões de fronteira de Portugal.

O guião incluía 4 tópicos para recolher informação sobre dados socioeconómicos, oportunidades de emprego, prosseguimento de estudos; expectativas sobre jovens da região, ações/medidas desenvolvidas pelo município/escola mais valorizadas por jovens e o seu nível de participação. Da análise de conteúdo resultaram categorias e subcategorias selecionando-se as referentes a modos de trabalho em rede e estratégias colaborativas no trabalho com jovens.

## Conclusões

A análise mostra que as redes e o trabalho em rede podem assentar em diferentes configurações topológicas desde a intramunicipal, intermunicipal ou transfronteiriça. Foram identificadas dimensões relevantes para a definição de tipologias de trabalho em rede: natureza dos objetivos, flexibilidade e densidade da rede, modo como poder e liderança são reconhecidos e distribuídos, duração no tempo e o seu grau de legitimidade nos territórios.

Os primeiros resultados indicam a existência de três tipos de desenvolvimento do trabalho em rede:

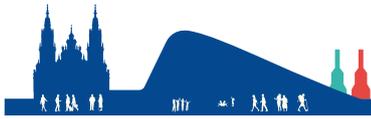
- trabalho em rede integrado e sistémico desenvolve-se com intencionalidades concretas – nomeadamente para melhorar as condições de vida do município, procurando resolver problemas de fundo como o desemprego ou desertificação. Este tipo de trabalho colaborativo assenta num conhecimento sobre território e suas populações e diferentes entidades articulam-se para resolver questões estruturais, reconhecendo-se papéis diferenciados.
- trabalho em rede instrumental desenvolve-se de modo mais funcionalista em torno de necessidades e problemas pontuais e circunscritos, por exemplo, através de provimento de instalações para que iniciativas possam tomar lugar, organização de atividades isoladas e parcerias voláteis.
- trabalho em rede protocolado organiza-se por convenções, protocolos e cumprimento legal. Poucas vezes são referidas parcerias e trabalho com outras organizações. Foca-se na organização de eventos para jovens, onde não é visível o envolvimento de jovens, ou suas associações.

A variabilidade das redes e do trabalho colaborativo parece estar dependente das relações de reciprocidade, mas também dos conteúdos e vínculos que as sustentam sendo que os níveis de interdependência entre entidades, grupos e indivíduos varia (Hite, Williams, Baugh, 2005).

## Referências Bibliográficas

- Chapman, C., & Hadfield, M. (2010). Realizing the potential of school-based networks. *Educational Research*, 52(3), 309-323.
- Fenwick, T., & Edwards, R. (2010). *Actor-Network Theory in Education*. Abingdon:Routledge.
- Gross, J. M. S., Haines, S. J., Hill, C., Grace, L- F, Blue-Banning, M., & Turnbull, A. (2015). Strong School-Community Partnerships in Inclusive Schools Are “Part of the Fabric of the School.... We Count on Them”. *School Community Journal*, 25(2), 9-34.

- Hite, J. M., Williams, E., & Baugh, S. C. Steven C. Baugh. (2005). Multiple networks of public-school administrators. *International Journal on Leadership in Education*, 8(2), 91-122.
- Kirmayer, L., Sehdev, M., Whitley, R., Dandeneau, S. F., & Isaac, C. (2009). Community resilience: models, metaphors and measures. *Journal of Aboriginal Health*, 5(1), 62-117.
- Law, J., & Hassard, J. (1999). *Actor Network Theory and After*. Oxford:Blackwell.
- Moolenaar, N., Daly, A. J., & Slegers, P. (2011). Ties with potential: Social network structure and innovative climate in Dutch schools. *Teachers College Record*, 113(9), 1983-2017.
- Muijs, D., West, M., & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5-26.
- Scott, J. (2010). *Social Network Analysis*. London: Sage.
- Silva, A. M., & Silva, S. M. (2018). Relação escola-comunidade em regiões de fronteira. *Educação, Sociedade & Culturas*, 52, 29-46.



## **Estudio del proceso de acreditación del Máster en Psicopedagogía en España: Análisis de los resultados y valoración de las mejoras establecidas**

**FERNÁNDEZ-CRUZ, FRANCISCO JOSÉ**  
**MARTÍNEZ-ZARZUELO, ANGÉLICA**  
**FERNÁNDEZ-DÍAZ, MARÍA JOSÉ**

*Universidad Complutense de Madrid (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

A partir de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, las agencias de garantía de calidad (AGC) de las instituciones, titulaciones y profesorado de las universidades españolas han tenido el objetivo de velar por la integridad y la mejora de los estudios ofertados. No obstante, en el desarrollo de la evaluación externa desarrollada e implementada en la verificación, modificación y acreditación de las titulaciones universitarias, existen muy pocos estudios sobre los mecanismos causales de impacto y control de la calidad de estos procedimientos de evaluación (Leiber, Prades, & Álvarez del Castillo, 2018).

Por ello, existe una necesidad de implementar diversas metodologías para evaluar la idoneidad de los procedimientos de control de calidad de las AGC de las titulaciones (Verifica, Modifica y Acredita), con el objeto de identificar las mejoras implementadas en ellas y que permanecen con el paso del tiempo (Befani & Mayne, 2014).

El presente trabajo refleja el estudio del impacto de la acreditación desarrollado por las AGC regionales en las titulaciones del Máster en Psicopedagogía en España, pretendiendo responder a la pregunta de si el proceso de acreditación está impactando en los aspectos fundamentales de las titulaciones (AQUC, 2010): Organización y desarrollo, Información y transparencia, Sistema de garantía interno de calidad, Personal académico, Personal de apoyo, recursos y servicios, Resultados de aprendizaje e Indicadores de rendimiento y satisfacción.

En las titulaciones de máster, la evaluación de la acreditación se realiza cada cuatro años a fin de confirmar que el plan de estudios está cumpliendo con el proyecto inicial verificado. El resultado para cada ámbito se expresa en cuatro niveles de logro, indicando en el informe los aspectos que se deben corregir en la organización de la titulación, que se articulan en recomendaciones por parte de la AGC o en indicaciones obligatorias que deben subsanarse para obtener un resultado positivo que permita dar continuidad a los estudios.

El objetivo del trabajo es analizar el proceso de acreditación en las titulaciones del Máster en Psicopedagogía en España, aportando información sobre las diferencias encontradas entre las distintas AGC regionales y las distintas instituciones universitarias. Igualmente se pretende hacer un análisis sobre qué dimensiones reciben un número mayor de mejoras por parte del órgano evaluador en las titulaciones del Máster en Psicopedagogía en España, además de hacer un estudio cualitativo de los ámbitos que requieren cambios en la titulación para mejorar el plan de estudios según las distintas AGC autonómicas.

## Metodología

Para el desarrollo del estudio, se utilizó el análisis de la documentación disponible sobre los informes de acreditación elaborados por las diferentes AGC regionales. En primer lugar, se realizó una equiparación de los ámbitos evaluados y de las valoraciones entre las diferentes universidades, debido a que cada AGC establece sus propias dimensiones a evaluar y su sistema de valoración. No obstante, este procedimiento se facilitó debido a que todas se basaban en los Criterios y Directrices para el Aseguramiento de Calidad en el EEES (ESG). Este procedimiento permitió desarrollar un estudio cuantitativo en función de las dimensiones y del resultado final del informe de acreditación, pudiendo realizar un análisis comparativo entre las distintas universidades que desarrollan el título analizado y una valoración global de la implantación del Máster en Psicopedagogía en España.

A su vez, se hizo una cuantificación de las mejoras identificadas por las distintas AGC para determinar cuáles eran las dimensiones e indicadores que requieren un número mayor de cambios en la titulación. Igualmente, se realizó un análisis cualitativo de los aspectos que requieren modificaciones que, una vez debidamente categorizados, permitió hacer una clasificación de cuáles eran los aspectos concretos que debían ser objeto de mejora.

## Resultados y conclusiones

Principales resultados:

1. La implantación del Máster en Psicopedagogía en España dista de ser del todo óptima según su acreditación (5,12/10).
2. La dimensión que obtiene mejor resultados es el “Personal de apoyo, recursos y servicios” (7,08/10), mientras que la peor es “Indicadores de rendimiento y satisfacción” (5,12/10), aspecto mucho más relevante para la titulación.
3. El conjunto de las universidades de Cataluña obtiene mejores resultados, justificándose por el mayor número de años de implantación de la titulación en el territorio catalán, lo que aporta un indicio sobre el impacto de la acreditación.
4. Finalmente, en cuanto a los ámbitos que han permitido categorizar las diferentes mejoras identificadas, resaltan el perfil del profesorado (12), la información de la titulación (9), el SGIC (8) y el Plan de Estudios (8) como aspectos claramente mejorables.

Como conclusión, se puede identificar que la acreditación de la titulación del Máster en Psicopedagogía está siendo eficaz a la hora de identificar sus puntos fuertes y áreas de mejora, haciendo posible el impacto en los aspectos evaluados del plan de estudios. No obstante, se debe hacer un estudio longitudinal de las siguientes acreditaciones para reconocer la evolución y mejora en la titulación.

## Referencias bibliográficas

- AQUC (2010). *Framework for the Validation, Monitoring, Modification and Accreditation of Recognised University Degrees (VSMA Framework)*. Barcelona: AQU Catalunya. Recuperado de [http://www.aqu.cat/doc/doc\\_27365192\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_27365192_1.pdf)
- Befani, B., & Mayne, J. (2014). Process tracing and contribution analysis: A combined approach to generative causal inference for impact evaluation. *IDS bulletin*, 45(6), 17-36.
- Bejan, A. S., Damian, R. M., Leiber, T., Neuner, I., Niculita, L., & Vacareanu, R. (2018). Impact evaluation of institutional evaluation and programme accreditation at Technical University of Civil Engineering Bucharest (Romania). *EJHE* 8, (3), 319-336.
- Galvañ, P. V., Fernández, F. B., Bartolomé, L. B., García, I. B., Lozano, B., Jackson, J. C., ... & Prado, R. (2015). Renovación de la acreditación de la titulación máster universitario en prevención de riesgos laborales. In *XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: nuevas estrategias organizativas y metodológicas*

*en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio* (pp. 2501-2514). Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación.

IMPALA. (2016). *Impact Analysis of External Quality Assurance Processes of Higher Education Institutions. Pluralistic Methodology and Application of a Formative Transdisciplinary Impact Evaluation*. Recuperado de <https://www.evalag.de/en/international/impact-analysis/the-project>

Leiber, T., Prades, A., & Álvarez del Castillo, M. (2018). Impact evaluation of programme accreditation at Autonomous University of Barcelona (Spain). *EJHE*, 8(3), 288-303.

Sin, C., Tavares, O., & Amaral, A. (2017). The impact of programme accreditation on Portuguese higher education provision. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 860-871.



## **Cambios y elementos de mejora desde los procesos de verificación del Grado en Educación Infantil en universidades de la Comunidad de Madrid**

**MARTÍNEZ-ZARZUELO, ANGÉLICA**  
**FERNÁNDEZ-CRUZ, FRANCISCO JOSÉ**  
**FERNÁNDEZ-DÍAZ, MARÍA JOSÉ**

*Universidad Complutense de Madrid (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Debido al cambio en la estructuración de los títulos universitarios oficiales con la declaración de Bolonia de 1999, los planes de estudio que conducen a la obtención de títulos oficiales deben superar procesos de verificación y acreditación. Los informes de evaluación de tales procesos emitidos por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y otros órganos de evaluación, además de ser determinantes para la verificación de los títulos propuestos por universidades españolas, y para la obtención de la acreditación y sus renovaciones, son de especial interés para diferentes miembros de la comunidad educativa (López Aguado, 2018).

Actualmente hay una gran variedad de información disponible sobre las titulaciones oficiales universitarias ofertadas en España. El motor de búsqueda ¿Qué estudiar y dónde?, por ejemplo, expone información sobre los distintos títulos de grado, máster y doctorado que ofrecen las universidades del país. Esta información que es, sin duda, de utilidad a estudiantes para la elección de sus estudios, también incluye los informes de evaluación que la agencia de calidad ha emitido en las fases de verificación, seguimiento y acreditación de los títulos oficiales universitarios. Aunque estos informes son de carácter público y pueden encontrarse en diferentes portales, la posibilidad de disponer de una información de este tipo de forma organizada es de gran interés, entre otras cuestiones, para la obtención de una panorámica sobre la realidad, en este contexto, de determinados títulos en distintas universidades españolas.

Los diferentes informes del procedimiento de evaluación de las titulaciones tienen sus especificidades y particular riqueza. En este estudio nos centramos en los procesos iniciales de verificación de una titulación, y en los informes de evaluación de las modificaciones propuestas por las universidades. Estos informes permiten conocer, de forma precisa, la naturaleza de los cambios solicitados y las motivaciones y recomendaciones reflejadas por las agencias de evaluación y, con ello, los intereses académicos de las universidades y las consideraciones para la mejora de la calidad de las titulaciones y, en consecuencia, para la mejora de la calidad educativa.

Así, el propósito de este estudio es analizar los cambios y elementos de mejora derivados del proceso de verificación y de las propuestas de modificación del título oficial de Grado en Educación Infantil ofertado en las universidades de la Comunidad de Madrid, con el fin de obtener una panorámica de esta titulación a nivel de comunidad autónoma, y contribuir al conocimiento y difusión de su proceso de evaluación.

## Metodología

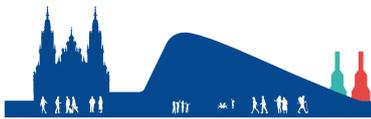
Para la consecución del objetivo de este estudio se ha realizado un análisis de contenido de los informes de evaluación para la verificación y de los informes de evaluación para las propuestas de modificación del título oficial universitario de Grado en Educación Infantil de las universidades de la Comunidad de Madrid en las que está implantado dicho título. Se han considerado las recomendaciones realizadas por la ANECA (2015) en los informes de verificación de este título de cada una de las universidades, y se ha analizado la naturaleza de las modificaciones del título propuestas por las universidades y aprobadas por la agencia de calidad. Los análisis se han realizado en función de cada uno de los criterios que establece el protocolo de evaluación para la verificación de títulos universitarios. Además, se han realizado análisis en función de la titularidad de las universidades, con el fin de identificar las diferencias existentes en este contexto. Asimismo, con el propósito de caracterizar las recomendaciones como parte de un proceso cíclico de mejora de la calidad de esta titulación, se han realizado análisis combinados de los elementos de mejora derivados tanto del propio proceso de verificación del título, como de las modificaciones propuestas por las universidades.

## Resultados y conclusiones

Los resultados de los análisis realizados muestran que más del 50% de las universidades consideradas obtuvieron la valoración favorable para la verificación del título oficial de Grado en Educación Infantil en el año 2009. La mayor parte de las recomendaciones realizadas por la agencia de calidad están relacionadas con el criterio de evaluación sobre la planificación de las enseñanzas, tanto en el caso de los informes de verificación como de modificación. Los resultados también muestran que el siguiente criterio con mayor número de recomendaciones es el relativo al acceso y admisión de estudiantes, siendo además las universidades privadas las que reciben un mayor número de propuestas de mejora. Respecto a las propuestas de modificación, aunque más de un 40% de las universidades ha emitido hasta el momento una sola propuesta de modificación del título, existen universidades donde se han tramitado hasta 6 informes. Asimismo, más del 80% de los informes de modificación han sido solicitados por universidades de titularidad privada. Los resultados muestran, además, que la solicitud de nuevas menciones es una de las modificaciones más recurrentes. Estos y otros resultados obtenidos ayudan a profundizar en los procesos de mejora de la calidad de las titulaciones universitarias y, en consecuencia, de mejora de la calidad educativa.

## Referencias bibliográficas

- ANECA (2011). *Plantilla de evaluación para la verificación de títulos de grado y máster*. Unidad de Evaluación de Enseñanzas e Instituciones.
- ANECA (2015). *Guía de apoyo para la elaboración de la memoria de verificación de títulos oficiales universitarios (Grado y Máster)*. Unidad de Evaluación de Enseñanzas e Instituciones. Madrid: ANECA.
- López Aguado, M. (2018). La evaluación de la calidad de títulos universitarios. Dificultades percibidas por los responsables de los sistemas de garantía de calidad. *Educación XXI*, 21(1), 263-284.
- REACU (2011). *Protocolo de evaluación para la verificación de títulos universitarios oficiales (Grado y Máster)*. *Evaluación para la verificación*. Madrid: Red Española de Agencias de Calidad Universitaria.



## **Análisis de Contenido de los Informes de Seguimiento de Títulos en la Universidad Complutense de Madrid: el Caso del Grado en Pedagogía**

**GÓMEZ-DEL-PULGAR CINQUE, SANDRA**

*Universidad Complutense de Madrid (España)*

**LEÓN CARRASCOSA, VÍCTOR**

*CES Don Bosco (España)*

**RODRÍGUEZ MANTILLA, JESÚS MIGUEL**

*Universidad Complutense de Madrid (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

La universidad es una institución con un papel clave como agente socio-educativo en la sociedad actual (Latorre y Villar, 2018). En este contexto, la adopción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) iniciado en 1999 con la Declaración de Bolonia, supuso, entre otros aspectos, el establecimiento de tres niveles de enseñanza universitaria (grado, máster y doctorado) y la adopción de un sistema de títulos y de créditos.

Igualmente, el EEES exige a las universidades cumplir con procesos de verificación y seguimiento en cada unas de sus titulaciones (tal y como se materializa a través del Real Decreto 534/2013, de 12 de julio). Para ello, en el caso de las universidades españolas, existen agencias externas de evaluación que contribuyen a este proceso de gestión (como la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación “ANECA” —a nivel estatal— o la Fundación MADRID+D —en el caso de la Comunidad de Madrid—). Así, se establece que la acreditación inicial de los títulos oficiales ha de ser renovada, a partir de la fecha de su verificación o desde la fecha de su última acreditación, antes del transcurso de seis años, en el caso de los títulos de Grado.

La acreditación de la ANECA consiste en la cumplimentación y evaluación de 7 criterios recogidos en 3 dimensiones. La primera dimensión está relacionada con las “Gestión del título” configurada por tres criterios (Organización y desarrollo, Información y transferencia, y Sistema de garantía interno de calidad). La segunda dimensión se refiere a los “Recursos” y consta de dos criterios (Personal académico y Personal de apoyo, recursos materiales y servicios). La tercera dimensión está referida a los “Resultados” y se configura a través de dos criterios (Resultados de aprendizaje e Indicadores de satisfacción y rendimiento). Por su parte, la preparación de los informes de autoevaluación a lo largo de los años para renovar la acreditación es un instrumento que ha de servir para reflexionar sobre las competencias incluidas en la propuesta de cada título y reelaborarlas en forma de verdaderos resultados del aprendizaje (ANECA, 2015).

Así, este trabajo muestra los resultados de la evaluación y análisis de los informes de seguimiento de la titulación del Grado en Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) desde su año de implantación (2009) al momento actual.

## Metodología

En este estudio se ha utilizado una metodología basada en el análisis de contenido de los informes de seguimiento del Grado de Pedagogía de la UCM. Se han recogido los nueve informes emitidos desde la implantación de la Titulación (es decir, desde el curso 2009-10 hasta 2017-18) donde cada uno de ellos recogen hasta un total de 25 aspectos evaluados agrupados en distintas temáticas, tales como: la información proporcionada del Título, análisis de la efectividad de los niveles de calidad del Grado, desarrollo de las recomendaciones de los documentos de Garantía de Calidad y la especificación de fortalezas y debilidades del Título. El análisis de la información de cada informe se ha estructurado a partir de cuatro criterios. De este modo, se analiza 1) la organización de la información de los documentos y los datos que aparecen en cada uno de ellos, 2) la importancia de los aspectos evaluados en función de su distribución y de su aparición en el informe, 3) el contenido de los aspectos evaluados con relación a su definición y temáticas más recurrentes y, por último, 4) el tipo de valoraciones y recomendaciones aportadas por el agente evaluador correspondiente.

## Resultados y conclusiones

Los resultados obtenidos muestran que, aunque la información de los informes se distribuye de manera semejante todos los cursos, algunos datos difieren de un curso a otro (como la decisión previa sobre la Memoria Anual de Seguimiento y responsables de la elaboración del seguimiento). Se identificaron cursos académicos críticos donde se añade gran cantidad de aspectos evaluados y otros en los que se produce un cambio en la cantidad y distribución de dichos aspectos. El contenido de los aspectos varía a lo largo de los cursos, especialmente aquellos vinculados con la información de la titulación. Las valoraciones mejoran con el transcurso de los años de manera irregular, siendo el aspecto mejor valorado “el cálculo de los indicadores cuantitativos” y el peor valorado “la realización de acciones necesarias para corregir las Advertencias y Recomendaciones hechas en el curso anterior”. Estos resultados conducen a varias conclusiones. Entre otras, la necesidad de mantener los mismos criterios a lo largo de los cursos para valorar si los aspectos se cumplen o no, así como la necesidad de tener en cuenta que determinados criterios no se cumplen debido a que se encuentran fuera de las competencias de los responsables encargados de determinadas actuaciones.

## Referencias bibliográficas

- ANECA. (2015). *Guía de apoyo para la elaboración de la memoria de verificación de títulos oficiales universitarios (Grado y Máster)*. Unidad de Evaluación de Enseñanzas e Instituciones. Madrid: ANECA.
- Latorre, R. H., & Vilar, A. S. (2018). *Sistema de seguimiento y evaluación de la calidad de las titulaciones de la Universidad Autónoma de Madrid*. Recuperado de [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/685723/debates\\_rappoport.2018.pdf?sequence=1#page=7](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/685723/debates_rappoport.2018.pdf?sequence=1#page=7)
- Rappoport, S. (2018). *Debates y prácticas para la mejora de la Calidad de la Educación*. Guadalajara: Asociación Investigación, Formación y Desarrollo de Proyectos Educativos, 123, 7-16.
- Real Decreto 534/2013, de 12 de julio, por el que se modifican los Reales Decretos 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales; 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado; y 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/07/13/pdfs/BOE-A-2013-7710.pdf>



## **Estudio comparativo de los informes de seguimiento de las titulaciones de educación social y pedagogía en la UCM**

**LEÓN CARRASCOSA, VÍCTOR**  
*CES Don Bosco (España)*

**GÓMEZ-DEL-PULGAR CINQUE, SANDRA**  
**RODRÍGUEZ-MANTILLA, JESÚS MIGUEL**  
*Universidad Complutense de Madrid (España)*

### **Descripción general de la/s preguntas de investigación y objetivos**

Los cambios surgidos en el contexto de la Educación Superior han obligado a las instituciones universitarias a adoptar nuevos modelos de gestión y a responder, no solo a las expectativas de docentes y del alumnado, sino también a las de la sociedad en general. De este modo, una de las prioridades actuales se centra en garantizar la calidad de los estudios y las titulaciones, siendo este un factor clave para el desarrollo educativo, económico y social. En este contexto, la implantación de un Sistema de Garantía de la Calidad en las universidades españolas obedece, entre otros motivos, a las exigencias establecidas en el marco del Espacio de Educación Superior (EEES) por cumplir con los procesos de verificación y seguimiento en cada una de sus titulaciones (tal y como se materializa en el Real Decreto 534/2013, de 12 de julio).

Para ello, existen agencias externas de evaluación que contribuyen a este proceso de gestión (como la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación “ANECA” —a nivel estatal— o la Fundación MADRID+D —en el caso de la Comunidad de Madrid—), estableciéndose que la acreditación inicial de los títulos oficiales ha de ser renovada antes del transcurso de seis años, (en el caso de los títulos de Grado), a partir de la fecha de su verificación o desde la fecha de su última acreditación, (aunque existe la posibilidad de ampliar en dos años el plazo establecido para la renovación de la acreditación, dando así más margen a las universidades para poder cumplir con los objetivos marcados).

La acreditación de la ANECA consiste en la cumplimentación y evaluación de 7 criterios recogidos en 3 dimensiones (“Gestión del título” configurada por tres criterios, “Recursos” que consta de dos y “Resultados” configurada a través de dos criterios), y el proceso de evaluación para la renovación de la acreditación incluye la visita de expertos externos a la universidad. Por otro lado, y tal como indica ANECA (2015), la preparación del informe de autoevaluación para renovar la acreditación es un instrumento que ha de servir para reflexionar sobre las competencias incluidas en la propuesta de cada título y reelaborarlas en forma de verdaderos resultados del aprendizaje.

Ante esta realidad, el presente estudio tiene como objetivo principal analizar y comparar los informes de seguimiento de las titulaciones de los Grados en Educación Social y Pedagogía de la Universidad Complutense de Madrid.

### **Metodología**

El presente trabajo utiliza una metodología de análisis comparativo documental como un procedimiento lógico y sistemático que permite destacar lo peculiar, de los fenómenos que conocemos, a través de las similitudes y diferencias

del objeto de estudio. En este sentido, Fideli (1998) y Sartori (1984) señalan dos criterios a tener en cuenta en el desarrollo de este tipo de metodología:

1. Se parte del sincronismo documental a través de la comparación de dos o varias propiedades en un momento determinado o durante un periodo de tiempo (en nuestro caso, desde el inicio de los procesos de verificación y acreditación de las titulaciones hasta la actualidad).
2. Se sigue el criterio de homogeneidad mediante un trabajo sistemático que implique la definición de los atributos a ser comparados (definimos 3 categorías: organización, contenido y valoraciones/recomendaciones).

A partir del establecimiento de ambos criterios, García Garrido (1996) propone una serie de fases que constituyen un proceso interactivo entre el investigador y la lógica de nuestro problema que concretamos a continuación:

- Fase analítica, centrada en el estudio descriptivo de cada caso.
- Fase sintética, comprende el estudio comparativo a través de la yuxtaposición de los atributos analizados.

## Resultados y conclusiones

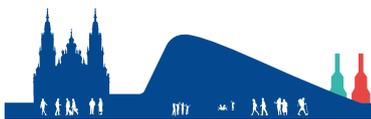
Los resultados obtenidos parten del análisis de 151 criterios que recogen los informes de seguimiento del Grado en Educación Social (42% cumplidos; 30% cumplidos parcialmente; 17% no procede; 11% no cumplido) y Pedagogía (40% cumplidos; 30% cumplidos parcialmente; 21% no procede; 9% no cumplidos). Asimismo, los análisis reflejan en ambas titulaciones una mejora notable entre los cursos 2014/2015 y 2016/2017, disminuyendo en el curso 2017/2018.

Con respecto a los atributos analizados, se observa un tratamiento similar de la organización y actualización de los contenidos en ambas titulaciones. En cuanto a las valoraciones y recomendaciones destacamos en Educación Social mejoras en relación con la información pública en la página Web, en el análisis del funcionamiento del sistema de quejas y reclamaciones, los resultados de inserción laboral y la necesidad de plantear mejoras a través de la consolidación de las fortalezas identificadas en la titulación. Así pues, en Pedagogía se recomienda describir los procedimientos de recogida de información de los estudiantes egresados y la mejora de la información pública sobre la inserción laboral.

Por último, cabe señalar la falta de personalización en cuanto a la evaluación de criterios específicos que reflejen la adecuación de las titulaciones a la formación recibida.

## Referencias bibliográficas

- ANECA (2015). *Guía de apoyo para la elaboración de la memoria de verificación de títulos oficiales universitarios (Grado y Máster)*. Unidad de Evaluación de Enseñanzas e Instituciones.
- Fideli, R. (1998). *La comparazione*. Milán: Agnelli.
- García Garrido, J. L. (1996). *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid: Dykinson.
- Real Decreto 534/2013, de 12 de julio, por el que se modifican los Reales Decretos 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales; 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado; y 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/07/13/pdfs/BOE-A-2013-7710.pdf>
- Sartori, G. (1984). *La política, lógica y método en las ciencias sociales*. México: Fondo de Cultura Económico.



## Pensar a qualidade das escolas em regiões de fronteira em Portugal: escolas resilientes e o papel das lideranças

MILHEIRO SILVA, ANA  
MARQUES DA SILVA, SOFIA

University of Porto (Portugal)

### Descrição geral das perguntas de investigação e objetivos

O conceito de escolas resilientes tem sido mobilizado para estudar escolas em situações de desvantagem, nomeadamente em territórios que enfrentam desafios educacionais, sociais, económicos e culturais (Pinskaya et al., 2019; Perumal, 2009). Para além de focarem os seus estudos em escolas que se encontram em situações de desvantagem, autores como Perumal (2009) e Pinskaya e colaboradores (2019) trabalham ainda a temática da liderança. Estes estudos advogam que os/as líderes escolares desempenham um papel fundamental no desenvolvimento e na ação de escolas resilientes (*ibidem*). A este nível importa ter em conta grandes dimensões de análise no desenvolvimento de escolas resilientes, tais como estilos de liderança, gestão, organização, comunicação, assim como também salientar a relevância das redes estabelecidas pelas lideranças, nomeadamente com famílias, comunidades e *stakeholders* (Silva & Silva, 2018; Naicker, Grant, & Pillay, 2016; Agasiti, & Longobard, 2013; Sousa, Doroftei, & Araújo, 2013).

Considerando que os territórios de fronteira em Portugal são caracterizados por algumas desvantagens de ordem educacional, social, económica e cultural, propomos estudar o papel que os/as líderes destas escolas podem desempenhar em prol do desenvolvimento de escolas resilientes. Na linha de estudos como Motala (2001, p. 74) levantamos ainda a hipótese de se pensarem escolas resilientes como um indicador de qualidade: “(...) é necessário afastarmo-nos da distinção entre boas e más escolas, e criar uma compreensão mais diferenciada sobre a finalidade global das escolas e dos valores que elas estão a *promover*”.

Focando-nos numa perspetiva ecológica de resiliência que integra o indivíduo e as suas ecologias no mesmo processo (Ungar, 2012), consideramos que o conceito de escola resiliente se centra na resiliência da escola enquanto organização enfrentando dificuldades/problemas internos ou externos à escola e conseguindo sair fortalecidas dessa situação (Whitney, Maras, & Schisler, 2012). Escolas resilientes são ainda escolas com abordagens sistémicas e ecológicas, que consideram a especificidade de cada instituição e o seu contexto, e encaram as dificuldades como uma possibilidade de crescimento enquanto instituição (Pinskaya, Kosaretsky, Zvyagintsev, & Derbishire, 2019).

Reconhecendo “escolas resilientes”, “regiões de fronteira”, “liderança” e “qualidade” como palavras-chave, propomo-nos a explorar o papel dos/as diretores/as de escolas portuguesas em Regiões de Fronteira no desenvolvimento e agência de escolas resilientes em prol do sucesso da própria escola, seus/suas estudantes e comunidades. *Poderão abordagens de resiliência em escolas de fronteira ser uma resposta perante desigualdades e adversidades? Como podem os/as diretores/as de escolas potenciar o desenvolvimento de escolas resilientes?* Estas são perguntas de investigação às quais procuramos responder.

## Metodologia

Esta proposta desenvolve-se no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação (PTDC/CED-E-DG/29943/2017) e enquadra-se no projeto de investigação “Crescer em regiões fronteiriças em Portugal: jovens, percursos educativos e agendas” (Projeto GROW.UP, Norte2020/FCT) em desenvolvimento na Universidade do Porto. Através de métodos mistos e da triangulação de técnicas de recolha e análise de dados, o projeto GROW.UP procura compreender como jovens de regiões de fronteira estão a crescer e a organizar os seus percursos educativos, navegando adversidades e desigualdades, mas também construindo formas de resiliência individualmente e com os seus contextos.

Para esta proposta, face ao seu objetivo e questões de investigação, realizámos um recorte do estudo acima referido. Iremos mobilizar dados da componente qualitativa do projeto, especificamente de entrevistas a diretores/as de escola ou seus representantes de todos os municípios de fronteira, totalizando 38 entrevistas realizadas em 38 escolas sede de agrupamento.

A entrevista semi-estruturada, realizada presencialmente, desenvolveu-se tendo por base um guião previamente construído composto quatro grandes tópicos.

Em termos de análise de dados, recorreremos à análise de conteúdo com o suporte do NVIVO (Bardin, 2011; Leech, & Houston, 2011). As categorias temáticas são maioritariamente emergentes dos dados e utilizamos a frase como unidade de análise.

## Resultados e conclusões

De acordo com a análise de conteúdo temática já realizada, os dados sugerem que o desenvolvimento de escolas com abordagens de resiliência parece estar associado a respostas que as escolas e suas lideranças dão às necessidades com que se confrontam e à capacidade dos/as seus/as líderes assumirem um papel orientador no conhecimento dos problemas, assim como na leitura de vantagens e recursos que podem mobilizar em contextos de dificuldade. Perante constrangimentos, encontramos exemplos de lideranças que procuram reverter estes aspetos de forma a aumentar a qualidade da experiência educativa: “(...) Dizem “você está o interior, eu digo que não, nós somos a primeira cidade da Europa, do país para a Europa. (...) Como temos muitas viagens ao estrangeiro, eu acho que é uma mais valia estarmos aqui porque temos muita facilidade de sair.”; “A nossa tentativa é nunca dar como perdido (...)” (material empírico).

Esta proposta sugere que a resiliência da escola enquanto organização pode decorrer da própria liderança se constituir e agir de forma resiliente, o que corrobora estudos recentes (Pinskaya et al., 2019). Contudo, também nos leva a refletir sobre o modo com as escolas podem fazer recair maiores responsabilidades em figuras de liderança centradas no indivíduo.

## Referências bibliográficas

- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edições.
- Leech, N., & Onwuegbuzie, A. (2011). Beyond Constant Comparison Qualitative Data Analysis: Using Nvivo. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 70-84.
- Motala, S. (2001). Quality and indicators of quality in South African education: a critical appraisal. *International Journal of Educational Development*, 21, 61-78.
- Naicker, I., Grant, C. C., & Pillay, S. S. (2016). Schools performing against the odds: Enablements and constraints to school leadership practice. *South African Journal of Education*, 36(4), 1-10.
- Perumal, J. (2009). Reading and creating critically leaderful schools that make a difference: the post-apartheid South African case. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 35-49.
- Pinskaya, M., Kosaretsky, S., Zvyagintsev, R., & Derbishire, N. (2019). Building resilient schools in Russia: effective policy strategies. *School Leadership & Management*, 39(2), 127-144.

- Silva, A., & Silva, S. (2018). Relação escola-comunidade em regiões de fronteira. *Educação, Sociedade & Culturas*, 52, 29-46.
- Sousa, S. B., Doroftei, A. O., Araújo, H. C. (2013). Networks in education: An analysis of selected discourses. *Interchange*, 44, 311-331.
- Ungar, M. (2012). Social Ecologies and Their Contribution to Resilience. In Michael Ungar (Ed.), *The Social Ecology of Resilience: A Handbook* (pp. 13-31). New York: Springer.
- Whitney, S. D., Maras, M. A., & Schisler, L. J. (2012). Resilient schools: Connections Between Districts and Schools. *Middle Grades Research Journal*, 7(3), 35-50.



## **El liderazgo educativo: conceptos y modelos de dirección en organizaciones educativas y sociales**

**HERNÁNDEZ-CARRERA, RAFAEL MANUEL**  
*Universidad Internacional de la Rioja (España)*

**BAUTISTA-VALLEJO, JOSÉ MANUEL**  
*Universidad de Huelva (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

La nueva dirección de centros educativos está fundamenta en un concepto clave: la idea de servicio a la comunidad: a las personas, a profesores y profesoras, a estudiantes y familias, a la sociedad en general. Para ello es crucial promover auténticos líderes, verdaderos agentes de cambio capaces de afrontar los retos de la sociedad del conocimiento. Por tanto, la primera pregunta que nos hacemos es la siguiente: ¿Existe un liderazgo real en las organizaciones socio-educativas actuales?

Por otra parte, una de las características fundamentales de los líderes es que “crean futuros”, es decir, en el momento que imaginamos futuros, los estamos creando en nuestra mente y nos activamos hacia los mismos. Los líderes, los visionarios, son los que se adelantan a lo que puede suceder y lo hacen con el convencimiento de servicio a la comunidad. El liderazgo crea futuro, crea esperanza y da significado al esfuerzo por alcanzarlo. Una de las características de los líderes en la sociedad del conocimiento es su tolerancia a la incertidumbre. Los nuevos escenarios carecen de una dirección preestablecida, por tanto, estamos asistiendo a unas dinámicas nuevas que se fundamentan en tres elementos clave: el conocimiento, el liderazgo y la creatividad. Las nuevas habilidades pasan por generar nuevos discursos, generar una nueva creatividad, nuevas dinámicas, evaluar las mismas y estar imbuidos en la lógica de mejora continua. Esto nos lleva a una segunda pregunta ¿Están las organizaciones socio-educativas generando experiencias profesionales, dinámicas de trabajo y climas organizacionales que propicien aprendizajes conducentes a desarrollar esos elementos claves?

Con este trabajo nos planteamos realizar una reflexión teórico-epistemológica a través de la cual establecer las líneas generales que influyen en los procesos de gestión y dirección dentro de los entornos socio-educativos. Para ello planteamos los siguientes objetivos:

1. Establecer las diferencias fundamentales entre el director, desde la perspectiva del poder posicional (potestas), y el auténtico líder (auctoritas).
2. Describir las principales características del líder como persona que guía un equipo de trabajo en el ámbito socio-educativo.
3. Poner de manifiesto los distintos modelos de dirección y gestión dependiendo del paradigma dominante en la organización socio-educativa.
4. Describir los distintos estilos de liderazgo clásico así como la visión actual del líder como agente de cambio que ha de trabajar en un entorno globalizado.

## Metodología

Al tratarse de un trabajo teórico la metodología empleada en la realización de este trabajo se basa en un análisis bibliográfico sobre los aspectos que en él se tratan, así como en un análisis fenomenológico de la realidad en las organizaciones educativas actuales. Para ello hemos analizado entrevistas a directivos de organizaciones educativas, lo cual nos ha permitido establecer una serie de categorías principales sobre las que abordar el liderazgo educativo. Se han estudiado sistemáticamente diversas aportaciones bibliográficas, principalmente monografías, manuales y artículos en revistas científicas dentro del ámbito del liderazgo y la dirección educativa. Tras lo anterior se ha realizado un análisis reflexivo de las principales áreas de trabajo y mejora en el área estudiada.

## Conclusiones

El modo en el que nos aproximamos al estudio de las organizaciones educativas está condicionado por el paradigma desde el que lo hagamos. En el estudio de estos paradigmas distinguimos fundamentalmente cuatro, los cuales determinarían los modelos de organización. Dependiendo de qué modelo este más presente, el liderazgo y la dirección del centro se aproximarán más a uno u otro estilo. Siguiendo las teorías introducidas por Burns (1978), entendemos que abordar la función del director como líder podría acercarnos al modelo de liderazgo transformacional, el cual se caracteriza por la motivación hacia un compromiso con las metas, las personas y la organización.

Entendemos que el líder educativo debe ser un agente de cambio, un creador de futuros que inspire y estimule al equipo. Para ello se parte de cómo el análisis de la realidad actual, de la globalización, de las tecnologías de la información y comunicación, influyen y repercuten en la educación. Ante esta perspectiva, el líder global deberá reunir una serie de características que potenciarán el buen funcionamiento de la organización educativa.

## Referencias bibliográficas

- Cantón, I., & Arias, A. R. (2008). La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad. *Revista de Educación*, 345, 229-254.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B., & Avolio, B. (2006). *Manual for the multifactor leadership questionnaire*. Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press.
- Blake, R. R. & Mouton, J. S. (1964). *The Managerial Grid*. Houston: Gulf Publishing Company.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Fernández, M. J. (2007). La dirección escolar ante los retos del S. XXI. *Participación educativa. Revista cuatrimestral del Consejo Escolar de Estado*, 5, 23-38.
- Hogg, M. A., y Vaughan, G. M. (2010). *Psicología Social*. Madrid: Editorial Médica Panamericana S.A.
- López-Yáñez, J. (1992). La preparación de líderes escolares mediante simulaciones de situaciones organizativas. En *Clima organizativo y de aula: teorías, modelos e instrumentos de medida*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- López-Yáñez, J., Sánchez M., Murillo, P., Lavié, J. M., y Alropiedi, M. (2003). *Dirección de Centros Educativos*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Nieto, J. (2002). Dirección, liderazgo, participación y clima. En Martín (2002), *Planificación de centros educativos organización y calidad* (pp. 265-352). Madrid: Ciss Praxis.
- Rojas, A., y Gaspar, F. (2006). *Bases del liderazgo en educación*. Chile: Editorial Andros.
- Santamaría, R. M. (2015). *Organizar centros escolares*. Madrid: Editorial Síntesis.



# Investigar el “liderazgo” de la dirección escolar (en España) desde la identidad profesional. Fundamentos y enfoques

RITACCO, PAOLA

*Universidad de Granada (España)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Mediante la presente comunicación se esbozan las premisas teóricas y enfoque de investigación para un estudio sobre liderazgo escolar e identidad profesional, actualmente en curso en España.

El liderazgo-pedagógico de los directores es considerado, por múltiples razones, uno de los elementos clave para la mejora de la escuela (Ritacco & Amores, 2016). Desde este postulado, la investigación educativa asume el desafío de ampliar su conocimiento sobre cómo el liderazgo pedagógico puede cristalizarse en acciones efectivas, al tiempo que indaga en cómo potenciarlo (Bolívar, 2010). Es a lo largo de este itinerario, en donde va adquiriendo sentido el estudio del modo en que los directores escolares construyen sus identidades profesionales, puesto que la evidencia indica fuertes vinculaciones entre el significado atribuido a la profesión y las prácticas de liderazgo exitosas (Crow, Day, & Moller, 2017)

No obstante, tal premisa no es únicamente corolario de antecedentes empíricos en la investigación educativa. Tanto por su naturaleza social, como por las particularidades del caso en España, el estudio del liderazgo desde la perspectiva de la identidad profesional, encuentra anclajes propios que es preciso poner de relevancia para dar cuenta de la fuerte y robusta matriz epistemológica que la sustenta, y el potencial explicativo que reviste.

En efecto, investigar la construcción de la identidad profesional de los directores escolares y su vinculación con el liderazgo pedagógico responde a antecedentes y hallazgos resultantes de la larga trayectoria en investigación educativa sobre mejora escolar y liderazgo, tanto en el escenario internacional como en el propio. Sin embargo, subyacen también razones de otra índole, en sincronía con la primera: momento histórico- social en el que se sitúa el fenómeno y corrientes sociológicas de pensamiento que de ello emergen (Dubar, 2007; Dubar, 2002; Dubet, 2006); rasgos del contexto político- educativo contemporáneo, cuyas dimensiones global y local se conjugan configurando una plaza difícil para el desarrollo del liderazgo (Bolívar, 2019); y finalmente, las peculiaridades del cargo directivo en España, que suman un elemento más de complejidad a su desempeño exitoso (Ritacco & Bolívar, 2016)

Mediante la presente comunicación, se intenta, por un lado, abordar de un modo amplio y claro estos fundamentos, y, por otro, esbozar la propuesta metodológica que se deriva de tales consideraciones.

## Metodología

Para el desarrollo del estudio se ha llevado a cabo un análisis documental exhaustivo, en el que el rastreo ha sido en un principio de carácter deductivo pues tomando como referencia el proyecto que enmarca la investigación en cuestión, se ha centrado en las siguientes áreas temáticas:

- a. Fundamentos sociológicos y epistemológicos de la investigación social emergentes en tiempos posmodernos o de "modernidad tardía".
- b. Antecedentes de la investigación sobre mejora escolar, liderazgo escolar e identidad profesional.
- c. Contexto español: nuevas tendencias en política educativa; dirección escolar en España: evolución histórica y tendencias actuales.

Para la búsqueda y selección de los documentos analizados se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de rastreo:

- a. Publicaciones científicas, informes, etc., que mantengan una relación directa o indirecta con el ámbito de indagación.
- b. Publicaciones e informes que se adscriban a una perspectiva histórica y cronológica de las temáticas del trabajo.
- c. Textos que en un momento determinado se adjunten al criterio de conveniencia (Meltzoff, 2000, Clairín & Brion, 2001) considerando su accesibilidad, contenido, procedencia, etc.

## Conclusiones

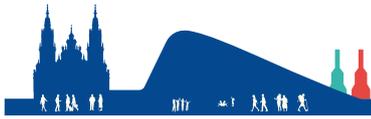
Al tiempo que la sociedad actual plantea desafíos sin precedentes a la investigación social, se hace cada vez más imperioso el promover una investigación fiable, verosímil y capaz de proveer herramientas para acometer mejoras y soluciones a problemáticas concretas. En este sentido, la investigación educativa lleva décadas de ardua indagación sobre cómo estimular la mejora en los procesos de enseñanza- aprendizaje de la escuela.

La asunción de la complejidad que reviste tal empresa, teniendo en cuenta la naturaleza del objeto de estudio al que la investigación se enfrenta, constituye el primer paso de una larga senda en esa dirección. El siguiente sería, desde esta premisa, proponer una metodología coherente que permita su abordaje.

Las fuentes documentales analizadas dan cuenta de que el estudio del liderazgo escolar para la mejora atendiendo a la construcción de la identidad profesional de los directores, constituye un enfoque acorde a las nuevas tendencias en investigación social, los avances en los estudios sobre mejora escolar y las peculiaridades presentes e históricas del contexto educativo y el cargo directivo en España.

## Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis*, 3(5), 34-54.
- Bolívar, A. (2019). Políticas de gestión escolar desde una perspectiva comparada: la "excepción ibérica". *Estudios sobre la Economía Española*, 910, 93-103.
- Dubar, C. (2007). Polyphonie et métamorphoses de la notion d'identité. *Revue Française des affaires sociales*, 2(2), 9-25.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las Identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución (profesiones, sujetos e individuos en la modernidad)*. Barcelona: Gedisa.
- Clairin, R., & Brion, P. (2001). *Manual de muestreo*. Madrid: La Muralla.
- Crow, G., Day, C., & Møller, J. (2017). Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 265-277.
- Meltzoff, J. (2000). Crítica a la investigación. *Psicología y campos afines*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ritacco, M., & Amores, F. (2016). Dirección escolar y liderazgo pedagógico. Un análisis del contenido del discurso de los directivos escolares de centros educativos en Andalucía (España). *Educação e Pesquisa*, 44(2), 1-18.
- Ritacco, M., & Bolívar, A. (2016). Impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad profesional los líderes escolares. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-25. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2512>



## **Prácticas deshonestas del alumnado universitario en la elaboración de trabajos académicos**

**PORTO CASTRO, ANA M.<sup>ª</sup>**  
**MOSTEIRO GARCÍA, M.<sup>ª</sup> JOSEFA**  
**GERPE PÉREZ, ENELINA M.<sup>ª</sup>**

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

El fenómeno del plagio es un tema recurrente en la literatura actual (Hu y Sun, 2017; Ramírez Barreto, 2017; Tayan, 2017) y se ha convertido en una preocupación para las universidades que han tratado de adoptar medidas para que este tipo de conductas deshonestas no se convierta en una práctica habitual del alumnado. Esta comunicación tiene como objetivo conocer la percepción del alumnado sobre la deshonestidad académica de determinado tipo de prácticas en la elaboración de trabajos académicos.

### **Metodología**

Se aplicó a una muestra de 442 estudiantes de los grados de la rama de conocimiento de Artes e Humanidades de la Universidad de Santiago de Compostela el Cuestionario de Atribuciones para la Detección de Coincidencias en Trabajos Académicos CUDECO (Rebollo-Quintela, Espiñeira-Bellón, y Muñoz-Cantero, 2017).

### **Resultados y Conclusiones**

Los resultados obtenidos muestran que la copia de fragmentos tanto de fuentes impresas como digitales son prácticas deshonestas que en alguna ocasión ha realizado el alumnado a la hora de presentar trabajos académicos, siendo menos habitual la copia íntegra de trabajos. Esta información pone en evidencia la necesidad de formar al alumnado en competencias informacionales y diseñar campañas informativas sobre lo que es el plagio y sus consecuencias.

### **Referencias bibliográficas**

Hu, G., & Sun, X. (2017). Institutional policies on plagiarism: The case of eight Chinese universities of foreign languages/international studies. *System*, 66, 56-68. doi: 10.1016/j.system.2017.03.015

- Ramírez Barreto, A. C. (2017). El plagio académico. Experiencias y algunas ideas para desalentarlo de manera más efectiva. *Ciencia Nicolaita*, 70, 7-22.
- Rebollo-Quintela, N., Espiñeira-Bello, E. M., & Muñoz-Cantero, J. M. (2017). Atribuciones causales en el plagio académico por parte de los estudiantes. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr.* (6), 192-196. doi: 10.17979/reipe.2017.0.06.2453
- Tayan, B. M. (2017). Academic misconduct: an investigation into male students' perceptions, experiences & attitudes towards cheating and plagiarism in a middle eastern university context. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 158-166. doi: 10.5539/jel.v6n1p158



## **Escritura académica. Detección de déficits en torno a una competencia transversal esencial**

**BALZA, IRENE**  
**ENCINAS, M.<sup>a</sup> CARMEN**  
**ZAMALLOA, TERESA**

*Universidad del País Vasco (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, establece en su Capítulo III, Artículo 12 (punto 3), que “Estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un trabajo de fin de Grado” (Real Decreto 1393/2007, 10).

Como Zamora Polo y Sánchez Martín (2015, 199-200) señalan, los diferentes centros han incluido el TFG en sus planes de diferentes maneras: 1) aquellos centros que contemplaban ya la existencia de un Trabajo Fin de carrera en sus titulaciones simplemente lo han transformado en un Trabajo de Fin de Grado; 2) los centros con trayectoria investigadora han convertido el TFG en una especie de tesina o proyecto de investigación; y 3) los centros sin excesiva tradición investigadora están descubriendo todo tipo de posibilidades a través de la implantación del TFG.

Los grados de Educación Infantil y Primaria se sitúan en este tercer grupo, pues proceden de una antigua diplomatura en la que apenas había tradición investigadora. Y, efectivamente, los centros que imparten estos estudios están descubriendo y explorando muchas posibilidades, pero también están haciendo frente a enormes dificultades (Sureda Negre, Reyne-Vives y Comas-Forgas, 2016). Una de ellas es la necesidad de que el alumnado entienda y utilice correctamente las normas que rigen el uso de la escritura académica, fundamental para cimentar cualquier investigación por básica que sea (Camps, 2013; Romero Oliva, 2014).

Ante las dificultades mostradas por el alumnado en este ámbito, y en el marco de un Proyecto de Innovación Educativa con el que se pretende favorecer el desarrollo de esta competencia transversal, se ha realizado una investigación cuyo objetivo es evaluar la percepción subjetiva del alumnado acerca de la relevancia de la escritura académica y evaluar sus conocimientos en ese ámbito (Lindhal y Grace, 2018).

La investigación que aquí se presenta se centra concretamente en determinar cuál es el nivel de conocimientos que tiene el alumnado de tercer curso del grado de Educación Infantil acerca de los rudimentos de la escritura académica (concretamente, la búsqueda y uso de fuentes bibliográficas y las normas de citación) y, consecuentemente, percibir en qué aspectos concretos se producen sus mayores dificultades. El objetivo inmediato es diseñar una adecuada intervención didáctica, pero el objetivo mediato es tomar conciencia de cuál es la dimensión del reto que se plantea en los grados de Educación a la hora de potenciar una investigación de calidad (Eisner y Vicinus, 2008; Pecorari, 2013; Torres Díaz, Duarte Hinojosa Becerra, 2018).

## Metodología

Se ha elaborado una prueba de conocimiento mediante un cuestionario destinado a medir el nivel de conocimiento del alumnado en la búsqueda, uso y citación de bibliografía académica. El cuestionario tiene un total de 31 preguntas tipo test de respuesta múltiple divididas en 6 bloques: 1) datos personales (6 preguntas); 2) identificación de la fuente (5 preguntas); 3) citas en el cuerpo del texto (8 preguntas); 4) cómo citar en el listado de referencias final (7 preguntas); 5) citas directas e indirectas (2 preguntas); y 6) búsqueda de bibliografía (3 preguntas).

El cuestionario fue pasado al alumnado de tercer curso del grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación de Bilbao a principios del curso 2019-2020. Este alumnado ha recibido ya cierta formación sobre escritura académica en los dos primeros cursos de su grado y, además, ha realizado numerosos trabajos académicos.

La prueba de conocimiento se llevó a cabo en el aula de informática sin poner límite de tiempo al alumnado y fue respondida por un total de 114 alumnos.

## Resultados y conclusiones

Dejando a un lado las preguntas del bloque 1 (datos personales) y las del bloque 6, que tratan de averiguar dónde y cómo busca bibliografía el alumnado, quedan un total de 22 preguntas, en las que se mide el nivel de conocimientos del alumnado. Pues bien, sólo en 7 de esas 22 preguntas hay más de un 50 % de alumnado que responde correctamente. En las 15 respuestas restantes se encuentran porcentajes de acierto incluso por debajo del 5 %.

Es más, de los 114 alumnos que respondieron al cuestionario, 9 respondieron bien a menos de 5 preguntas (7,9 %), 83 respondieron correctamente a entre 5 y 9 preguntas (72,8%) y 22 respondieron bien a entre 10 y 14 preguntas (19,3 %). Además, sólo 11 alumnos fueron capaces de responder correctamente a 11 o más preguntas y, por tanto, la tasa de aprobados de la prueba fue de 9,64 %.

Por bloques, los mayores problemas se han detectado a la hora de citar fuentes indirectas y la mayor cantidad de aciertos se produce en el bloque destinado a cómo citar la bibliografía en la lista de referencias final.

## Referencias bibliográficas

- Camps, A. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36.
- Eisner, C., y Vicinus, M. (Eds.). (2008). *Originality, Imitation, and Plagiarism. Teaching Writing in the Digital Age*. Michigan: Ann Arbor.
- Lindhal, J. F., y Grace, D. (2018). Student's and supervisor's knowledge and attitudes regarding plagiarism and referencing. *Research Integrity and Peer Review*, 3:10.
- Pecorari, D. (2013). *Teaching to avoid Plagiarism. How to promote good source use*. New York: McGraw Hill Education.
- Romero Oliva, M. F. (2014). *La escritura académica. Diagnóstico y propuesta de actuación. Una visión desde los grados de magisterio*. Barcelona: Octaedro.
- Sureda Negre, J., Reynes-Vives, J., y Comas-Forgas, R. (2016). Reglamentación contra el fraude académico en las universidades españolas. *Revista de la Educación Superior*, 45(178), 31-44.
- Torres Díaz, J. C., Duarte, J. M., e Hinojosa Becerra, M. (2018). Plagiarism, Internet and Academic Success at the University. *Journal New Approaches in Educational Research*, 7(2), 98-104.
- Zamora Polo, F., y Sánchez Martín, J. (2015). Los Trabajos Fin de Grado: una herramienta para el desarrollo de competencias transversales en la Educación Superior. *REDU*, 13(3), 197-211.



## Liderazgo y actividades complementarias de los estudiantes de Magisterio

DE PRADA, ELENA  
MAREQUE, MERCEDES  
PINO-JUSTE, MARGARITA

*Universidade de Vigo (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

El liderazgo suele definirse como la función que realiza una persona dentro de un grupo o equipo que tiene un conocimiento importante de la institución y es capaz de establecer una comunicación fluida e integrar en el equipo a todos sus miembros. Normalmente exige honestidad, ser creativo, saber delegar, tener un pensamiento positivo o ser capaz de valorar a cada miembro del equipo en la función que realiza dentro del mismo para que todos perciban su aportación. En este sentido Li (2015) describe las cualidades de un líder que proporciona visión e ímpetu para realizar cambios en los centros educativos.

En los centros escolares un liderazgo positivo promueve el bienestar docente por tanto resulta un factor fundamental en la gestión de los mismos. Otros estudios ponen también de manifiesto la importancia del liderazgo para hacer frente a los desafíos educativos (Calatayud Salom, 2015), a los procesos de innovación en las escuelas (Redondo-Sama, 2015), su incidencia en el logro del éxito académico de los jóvenes en situación de vulnerabilidad (Pàmies-Rovira, Senent-Sánchez y Essomba-Gelabert, 2016) y evidencian la relación entre la gestión, los procesos de liderazgo educativo y los logros en la calidad de la educación (Bernal-Martínez-de-Soria y Ibarrola-García, 2015).

Sin embargo, en la revisión realizada por Wenner y Campbell (2017) sobre el tema ponen de manifiesto la escasa documentación sobre la definición del término, destacan que el liderazgo influye en la toma de decisiones del centro y en el aprendizaje de los estudiantes; y que existe muy poca investigación de liderazgo docente que analice cuestiones de justicia social y equidad.

Por tanto, resulta una variable importante en la formación de los futuros profesores. Y se percibe por el profesorado como esencial para su formación (Vázquez Toledo, Orús, y Bernal Agudo, 2015).

### Metodología

Se realiza un estudio cuasi experimental con un diseño transversal y una muestra intencionada de sujetos que asisten a clase de algunas de las especialidades de magisterio en las universidades gallegas.

El objetivo de este estudio fue analizar la influencia de experiencias previas de trabajo en equipos multidisciplinares, práctica deportiva, prácticas pre-profesionales o formación previa sobre liderazgo en el nivel percibido de liderazgo del alumnado de magisterio de las universidades gallegas.

En el estudio han participado 335 sujetos de las universidades gallegas con una edad media de 21,59 años (mín. =18; máx.=43). De ellos como es habitual en el ámbito laboral educativo hay mayor número de mujeres el 77,3 %. De ellos el 33,4 % están en primero, el 25, 1 % en segundo, el 21, 2 % en tercero y el 20,3 % en cuarto.

Para medir el nivel de liderazgo se ha utilizado el Teamwork Skills Questionnaire (TSQ) (O'Neill et al., 1999) que mide las habilidades que una persona tiene para ser eficaz durante un trabajo en equipo. Uno de los factores de este cuestionario es liderazgo que hemos utilizado para este análisis. La fiabilidad del factor en la escala es de .887.

## Resultados y conclusiones

Solamente el 14, 3 % de alumnado ha realizado alguna formación sobre liderazgo. Los estudiantes del sexo masculino parecen tener un nivel de liderazgo mayor que los de sexo femenino ( $t=3,14$ ; sig.=,002).

Si tenemos en cuenta las variables edad y calificación media en el último curso nos encontramos que la primera variable no tiene influencia sobre el liderazgo ( $r=,091$ ; sig.=,095) pero si la segunda de forma que a mayor calificación mayor nivel de liderazgo ( $r=,475$ ; sig.=,0001).

Con respecto a las variables complementarias que consideramos pudiesen influir en el liderazgo nos encontramos que si el alumnado tiene experiencia en equipos multidisciplinares su nivel de liderazgo es mayor ( $t=2,69$ ; sig.=,007), influye también el tiempo de prácticas profesionales ( $t=-2,01$ ; sig.=,043, la práctica de deporte ( $t=3,9$ ; sig.=,002) y si tienen formación en cursos sobre liderazgo ( $t=2,02$ ; sig.=,044). Estos datos se confirman si analizamos mediante chi cuadrado si existen asociaciones entre la formación de liderazgo y el sexo (Chi-cuadrado de Pearson=,023).

El liderazgo es mayor en hombres, en el alumnado con mayor rendimiento académico con experiencias en equipos multidisciplinares, que ha realizado prácticas pre profesionales o los que realizan algún deporte.

Parece obvio que durante la etapa de formación inicial del profesorado se deben fomentar estrategias de trabajo colaborativo o tareas multidisciplinares de voluntariado, prácticas profesionales, proyectos artísticos o deportivos, entre otros.

## Referencias bibliográficas

- Bernal-Martínez-de-Soria, A., & Ibarrola-García, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista iberoamericana de educación*, 67, 55-70.
- Calatayud Salom, M. A. (2015). El liderazgo emergente de los directores escolares en España: la voz del profesorado. *Revista Ibero-americana de Educação*, 69, 207-228.
- Li, Y. L. (2015). The culture of teacher leadership: A survey of teachers' views in Hong Kong early childhood settings. *Early Childhood Education Journal*, 43(5), 435-445.
- O'Neil H.F., Lee C., Wang S., et al. (1999). *Final report for analysis of teamwork skills questionnaire*. Sherman Oaks, CA: Advanced Design Information.
- Pàmies-Rovira, J., Senent-Sánchez, J. M., & Essomba-Gelabert, M. A. (2016). El liderazgo pedagógico y la implicación del profesorado como factores de éxito en centros de entornos desfavorecidos en España. *Relieve*, 22(2), 1-15.
- Redondo-Sama, G. (2015). Liderazgo dialógico en comunidades de aprendizaje. *Intangible capital*, 11(3), 437-457.
- Vázquez Toledo, S. Orús, M. L., & Bernal Agudo, J. L. B. (2015). (2015). Análisis de la formación en liderazgo en las organizaciones educativas: un estudio en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(3), 39-54.
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of educational research*, 87(1), 134-171.



## La labor de la inspección educativa: valoraciones del profesorado de Infantil y Primaria

**DOURAL GARCÍA, ANDREA CARME**

**SOUTO SEIJO, ALBA MARÍA**

**RODRÍGUEZ MACHADO, EDUARDO**

*Universidade da Coruña (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

En Galicia, la Inspección Educativa está regulada por el Decreto 99/2004, que atribuye a este órgano la observancia del cumplimiento de las leyes, la salvaguarda de derechos y deberes de quienes integran el sistema educativo (Moratalla, 2017) y la contribución a la mejora de la calidad de la enseñanza (Casanova, 2005; Estefanía, 2017; Soler, 2015). Ello convierte indudablemente a la figura de los inspectores e inspectoras en una pieza crucial en el funcionamiento del sistema educativo y, desde el punto de vista de la investigación educativa, en un tema de considerable interés y relevancia.

En este contexto, nuestro estudio busca indagar sobre el concepto que los docentes, como artífices directos de las acciones educativas, poseen sobre la figura del inspector y sus funciones. A partir de los diversos juicios emitidos por los docentes, derivados de su propia experiencia, intentamos enfocar el panorama de la actuación de la Inspección Educativa y reflexionar sobre su posible mejora en distintos aspectos relativos a sus tareas y responsabilidades. En concreto, hemos definido los siguientes objetivos de esta investigación:

- Recoger las perspectivas de profesores de Infantil y Primaria sobre las funciones de la Inspección Educativa en Galicia.
- Identificar posibles elementos relevantes para la mejora en la actuación de la Inspección respecto a los centros educativos, a la satisfacción de sus usuarios y, en consecuencia, al incremento de la calidad del sistema educativo.

### Metodología

Hemos seguido una metodología cuantitativa, instrumentada a través de un cuestionario constituido por escalas tipo Likert (Creswell, 2003) que se aplicó a una muestra de 33 docentes de un colegio de Educación Infantil y Primaria.

Dicho cuestionario estaba formado por 3 bloques:

- Supervisión, control y evaluación
- Asesoramiento y Participación
- Valoración.

En este documento nos centramos exclusivamente en el bloque de valoración. Para este apartado específico, se elaboró una escala tipo Likert que medía el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a afirmaciones sobre la actuación de la Inspección Educativa.

Para el procesamiento de los datos del cuestionario se utilizó el software SPSS. En concreto, llevamos a cabo los análisis estadísticos necesarios para evaluar la calidad de los datos obtenidos, observar la forma de su distribución (asimetría y curtosis), determinar las medidas de resumen (media) y calcular las medidas de dispersión.

## Resultados y conclusiones

Como resumen de los resultados pertenecientes al apartado de valoración comparamos las puntuaciones medias ( $\bar{x}$ ) obtenidas ( $\bar{x} = 5$  sería la puntuación máxima). Tras el análisis del cuestionario, obtuvimos que el ítem con la puntuación más alta corresponde a “*El inspector tiene conocimientos en legislación y procedimiento administrativo*” (= 4). Con respecto a los conocimientos actuales del inspector en atención a la diversidad y mejora e innovación encontramos puntuaciones similares ( $\bar{x} = 3,0909$  y  $\bar{x} = 3,0606$  respectivamente). Con respecto a los paradigmas actuales de educación la puntuación fue menor ( $\bar{x} = 2,8182$ ). Los ítems correspondientes al funcionamiento de los centros son las afirmaciones menos valoradas ( $\bar{x} = 2,3939$  y  $\bar{x} = 2,2727$ ).

En conclusión, los aspectos que los docentes más valoran respecto a las funciones que desempeñan los inspectores coinciden con el desarrollo de su función de velar por el cumplimiento de la normativa y la visión que suscita como figura de referencia para resolver situaciones conflictivas. Observando las puntuaciones relacionadas con la institución escolar podemos decir que los docentes entrevistados sitúan al inspector como un profesional un poco ajeno a la actividad normal del centro.

## Referencias bibliográficas

- Casanova, M. A. (2005). Supervisión, evaluación y calidad educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, 1. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/2>
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (2<sup>nd</sup> ed.). California: Sage.
- Estefanía Lera, J. (2017). La Inspección ante la innovación educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, 27. doi: 10.23824/ase.v0i27.591
- Decreto 99/2004, del 21 de mayo, por el que se regula la organización y el funcionamiento de la Inspección Educativa y el acceso al cuerpo de inspectores de Educación en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 25 de mayo de 2004, núm. 99, p. 7.315. Recuperado de [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2004/20040525/AnuncioE58A\\_es.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2004/20040525/AnuncioE58A_es.html)
- Moratalla, S. (2017). La Inspección Educativa: Funciones y Atribuciones. En E. Vázquez-Cano (Coord.), *La Inspección y Supervisión de los centros educativos* (pp. 155-173). Madrid: UNED.
- Soler, E. (2015). Decálogo de las Competencias Profesionales del Inspector de Educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(4), 149-160. Recuperado de [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2004/20040525/AnuncioE58A\\_es.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2004/20040525/AnuncioE58A_es.html)



## **Gestión de calidad y mejoramiento continuo a través del proceso colaborativo de alineamiento a los estándares de acreditación Latinoamérica**

**JARA, JADIRA**

*Acreditación y Certificación SAC (Perú)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

La Universidad Ricardo Palma (URP), fundada el primero de julio de 1969, tiene actualmente 50 años de creación académica, y cuenta con el licenciamiento por la Superintendencia Nacional de Educación (Sunedu), desde el 31 de diciembre de 2016, demostrando así su compromiso con la gestión de calidad y mejoramiento continuo.

La URP cuenta con veinte programas de pregrado, siete maestrías, dos doctorados, cinco programas de segunda especialidad y veintinueve programas de especialización. Sus programas de Arquitectura, Psicología, Administración y Gestión cuentan con acreditación internacional.

En este marco, durante el año 2018 las Escuelas Profesionales de Turismo, Hotelería y Gastronomía, Biología y Medicina Veterinaria iniciaron un proceso de autoevaluación con fines de acreditación internacional.

En el año 2018, el rectorado de la Universidad Ricardo Palma tomó la decisión de preparar a todos sus programas de formación para enfrentar exitosamente procesos de evaluación externa con fines de acreditación internacional. Se inició entonces un proceso de autoevaluación en cada programa, considerando las siguientes dimensiones y criterios de acuerdo al modelo de calidad del Instituto Internacional para el Aseguramiento de la Calidad – IAC:

<b>Dimensiones</b>	<b>Criterios</b>
Perfil de egreso y resultados	Formulación del perfil de egreso Estructura curricular Resultados del proceso de formación Vinculación con el medio
Condiciones de operación	Estructura organizacional Recursos humanos Efectividad del proceso de enseñanza aprendizaje Infraestructura y recursos de aprendizaje
Capacidad de autorregulación	Propósitos Integridad institucional Proceso e informe de auto evaluación

## Metodología

El proceso de autoevaluación con fines de acreditación internacional en coherencia con el modelo del IAC se desarrolló en las siguientes etapas:

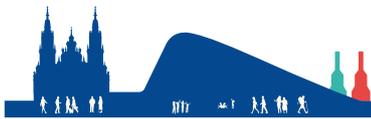
1. Convocatoria de participación a todos los docentes de cada programa.
2. Elaboración de un cronograma de jornadas de autoevaluación.
3. Elaboración de las matrices de consistencia de cada criterio, considerando aspectos, evidencias, sustento, fortalezas debilidades y planes de mejora.
4. Identificación de fortalezas y debilidades de cada aspecto sustentado a partir de sus evidencias
5. Elaboración de los planes de mejora alineadas a las debilidades identificadas.
6. Definición del protocolo para la redacción del informe de autoevaluación.
7. Redacción y validación del informe de autoevaluación.

## Resultados y conclusiones

1. Las Escuelas Profesionales de Turismo, Hotelería y Gastronomía, Biología y Medicina Veterinaria consolidaron una cultura de calidad, basada en la participación colaborativa y armoniosa de todos sus integrantes.
2. El mejoramiento continuo se instauró como un proceso permanente en las tres Escuelas, aplicando periódicamente las matrices de consistencia en forma participativa.
3. La gestión de calidad se concretó en el alineamiento de los procesos de las Escuelas Profesionales a partir del perfil de egreso, demostrando que la razón de ser de la universidad son sus estudiantes y egresados.

## Referencias bibliográficas

- Acrcerti (2018). *Curso de especialización en gestión de la calidad y acreditación universitaria: Guía para el proceso de autoevaluación*. Acrcerti: Perú.
- Biggs, J. (2009). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea Ediciones: Madrid.
- Instituto Internacional para el Aseguramiento de la Calidad – IAC (2009). *Manual de Criterios y Procedimientos para la Evaluación y Acreditación de Carreras o Programas*. Perú: IAC
- Instituto Internacional para el Aseguramiento de la Calidad – IAC (2009). *Guía de antecedentes: información de respaldo*. IAC: Perú.
- Instituto Internacional para el Aseguramiento de la Calidad – IAC (2009). *Criterios generales de evaluación para carreras profesionales*. IAC: Perú.
- Universidad Ricardo Palma (2019). *Informe de autoevaluación de la Escuela Profesional de Biología*. Perú: Universidad Ricardo Palma.
- Universidad Ricardo Palma (2019). *Informe de autoevaluación de la Escuela Profesional de Medicina Veterinaria*. Perú: Universidad Ricardo Palma.
- Universidad Ricardo Palma (2019). *Informe de autoevaluación de la Escuela Profesional de Turismo, Hotelería y Gastronomía*. Perú: Universidad Ricardo Palma.



## Diferencia de opiniones en función del sexo en el alumnado universitario sobre conductas de plagio

O CAMPO GÓMEZ, CAMILO ISAAC  
CASTRO PAIS, MARÍA DOLORES

*Universidade de Vigo (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Con el objeto de analizar la percepción del alumnado del Sistema Universitario de Galicia acerca del plagio académico y prácticas deshonestas en relación con la existencia de una normativa ética reguladora y en función de la actuación del profesorado en el aula, se pone en marcha, en el curso 2017/2018, un proyecto de investigación financiado por la Consellería de Educación, Universidad y Formación Profesional de la Xunta de Galicia. La recogida de información se realiza mediante un cuestionario diseñado *ad hoc* y validado denominado Cuestionario de Atribuciones para la Detección de Coincidencias en Trabajos Académicos (CUDECO). Este instrumento está configurado por un total de 59 preguntas distribuidas en cinco dimensiones, de entre 8 y 13 ítems cada una de ellas, medidas en una escala Likert con 7 alternativas de respuestas (siendo 1 totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo).

El objetivo de este trabajo es analizar si dentro de CUDECO existen ítems que discriminan bien al alumnado en función del sexo. La muestra analizada se conforma por un total de 1.689 estudiantes de grado de la Universidad de Vigo, 63.7% mujeres y 36.3% hombres.

### Metodología

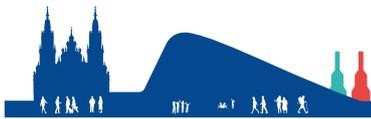
Debido a la gran cantidad de información generada en la investigación se ha optado por la minería de datos como metodología más idónea para dar respuesta al objetivo planteado. El software utilizado, WEKA (Waikato Environment for Knowledge Analysis), integra algoritmos de búsqueda y clasificación basados en reglas y en árboles de decisión.

### Resultados y conclusiones

Los resultados son significativos pues, una vez aplicado, los datos ponen de manifiesto la potencia discriminatoria de ocho ítems de CUDECO que definen un perfil femenino claro, conocedor de la necesidad de citar, que evita el plagio íntegro de trabajos y demanda al profesorado una mayor coordinación. El perfil masculino se dibuja más difuso, más proclive a la copia íntegra de trabajos, hecho que atribuye al desconocimiento de la norma y a la escasa gravedad de las sanciones.

## Referencias bibliográficas

- Frank, E., Hall, M., & Witten, I. H. (2016). *The WEKA Workbench. Online Appendix for Data Mining: Practical Machine Learning Tools and Techniques*. Recuperado de [https://www.cs.waikato.ac.nz/ml/weka/Witten\\_et\\_al\\_2016\\_appendix.pdf](https://www.cs.waikato.ac.nz/ml/weka/Witten_et_al_2016_appendix.pdf)
- Hall, M., Frank, E., Holmes, G., Pfahringer, B., Reutemann, P., & Witten, I. H. (2009). The WEKA Data Mining Software: An Update. *SIGKDD Explorations*, 11(1), 10-18.
- Ross Quinlan, R. (1993). *C4.5: Programs for Machine Learning*. Morgan Kaufmann Publishers: San Mateo, CA.
- Muñoz-Cantero, J. M. Rebollo-Quintela, N., Mosteiro-García, J., & Ocampo-Gómez, C. (2019). Validación del cuestionario de atribuciones para la detección de coincidencias en trabajos académicos. *RELIEVE*, 25(1), 1-15. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.25.1.13599>



## **Escalas de distribución del liderazgo escolar: una perspectiva para su diagnóstico**

**MAUREIRA, OSCAR**  
**GARAY, SERGIO**

*Universidad Católica Silva Henríquez (Chile)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

El estudio del liderazgo escolar se ha desarrollado como área relevante, pertinente y consistente en la explicación de mejora de la eficacia escolar. Enfoques de liderazgo instructivo, transformacional y para aprendizajes han caracterizado ámbitos clave de práctica de un director(a). Sin embargo, dada la naturaleza de las organizaciones escolares caracterizadas más por la interacción que por acción individual en la construcción de capacidades de influencia, emerge la perspectiva distribuida de liderazgo. El siguiente trabajo, de carácter descriptivo-analítico, aporta con fundamentos teóricos y operacionales sobre cómo aproximarse al liderazgo distribuido para su diagnóstico escolar. Se analizan, separadamente, por medio de análisis factoriales exploratorios dos dimensiones de un cuestionario, de un estudio mayor, administrados a 1518 directivos y docentes de dos muestras incidentales de cien escuelas y liceos de Chile. Como resultados, se constata la existencia de un solo factor que explicaría la brecha entre la percepción actual y deseada de la distribución de liderazgo. En cambio, sobre patrones de distribución, solo tres de las seis escalas que le conforman, serían unifactoriales. Con esto, se concluye que la primera dimensión es robusta y constituye una estrategia plausible para un diagnóstico inicial, dadas las limitaciones de deseabilidad social que tiene tanto el constructo como el instrumento.

Dada su relevancia, pertinencia y consistencia en la explicación de varios procesos y resultados de mejora e innovación escolar, son múltiples y diversos los argumentos que sugieren que el liderazgo distribuido es una perspectiva plausible para comprender la práctica del liderazgo en las escuelas. En este sentido, el siguiente trabajo, más allá de fundamentar y sustentar tal foco de práctica, tiene por propósito describir y aportar con dimensiones e indicadores de distribución de liderazgo que permitan a las comunidades educativas un diagnóstico de este para impulsar eventualmente su desarrollo, dada su estrecha relación con trayectorias escolares de mejora e innovación.

### **Metodología**

Se elaboró un cuestionario en que se integró casi la totalidad de los ítems que posee la escala de Pont et al. (2009) para la distribución del liderazgo escolar. La siguiente escala se tuvo que crear ítems para cada una de las subescalas que conformaban la concepción de estadios de distribución de liderazgo de Macbeath (2011). Lo cual generó un total de 45 ítems, reduciéndose cada subescala de 7 a 8 ítems. Respecto de la validez de contenido de éstas, fueron

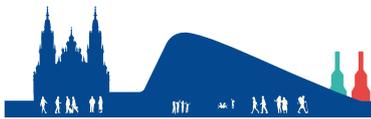
siete los expertos que respondieron protocolos sobre la relevancia, pertinencia. Posteriormente, a partir de las valoraciones provistas por estos, se conformó una matriz numérica para analizar dichas valoraciones con el Índice de Lawshe (Tristán-López, 2008), con el objeto de contrastar las diferentes opiniones de los expertos sobre la validez del contenido. Lográndose una versión piloto, que fue administrada a una muestra de directivos docentes superiores. Así, se generó una segunda versión para ser administrada a dos muestras independientes de docentes y directivos de un centenar de escuelas primarias de regiones de Chile.

## Resultados y conclusiones

Los análisis factoriales exploratorios aportan con un indicador de medida, que va más allá de lo planteado por Pont et al. (2009), pues se provee de un constructo que captura, a modo de percepción, la medida de la brecha entre lo percibido actual y deseado sobre la distribución del liderazgo. Por su parte, la segunda perspectiva de liderazgo distribuido, cuyo propósito es indagar sobre patrones o estadios de modalidades de distribución de liderazgo, sustentada por Macbeath (2011), se posiciona teóricamente de manera mucho más exhaustiva y rica para captar la construcción institucional predominante de la distribución del liderazgo, respecto de otros marcos conceptuales como el de Gronn (2002) o Leithwood (2009) sobre tal foco. Ambas dimensiones tienen un sustento relevante para la profundización en la medición de la distribución del liderazgo. Estas integradas en formato de cuestionario permiten una fácil administración para un primer diagnóstico que suscite la reflexión profesional tanto docente como directiva, en prácticas de liderazgo escolar en prácticas de liderazgo escolar, sobre propuestas de acción que hacen más sentido con la realidad organizativa, de cara a la mejora de diversos y requeridos aprendizajes en las instituciones escolares.

## Referencias bibliográficas

- Ahumada, L., Castro, S., y Maureira, O. (2018). *Modelo para el fortalecimiento del liderazgo distribuido en escuelas y liceos mediante indagación colaborativa. Nota Técnica N° 9*. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451. doi: 10.1016/S1048-9843(02)00120-0
- Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Santiago de Chile: Área de Educación Fundación Chile.
- MacBeath, J. (2011). *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela*. Chile: Área de Educación Fundación Chile.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar, Volumen 1: Política y práctica*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264074026-es
- Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tristán-López, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en Medición*, 6(1), 37-48.



# Los procesos de Verificación, Seguimiento y Acreditación de los títulos universitarios: Análisis del Grado en Maestro de Educación Primaria en las universidades de la Comunidad de Madrid

CONGOSTO, ELVIRA

*Universidad Complutense de Madrid (España)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Con la publicación del R.D. 1393/2007, de 29 de octubre (modificado por el R.D. 861/2010, de 2 de julio), por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, se han producido numerosos acontecimientos entre los que resaltan el diseño de nuevos títulos universitarios y el establecimiento de requisitos y criterios de calidad que conducirían a dichos títulos a lograr un carácter oficial (García y Guzmán, 2016), tanto de grado como de máster. Para ello, las titulaciones pasan en una primera fase por un proceso previo de acreditación (Verificación), que junto con un informe positivo de la Comunidad Autónoma correspondiente permite su implantación. En una segunda etapa se realiza un seguimiento de la implantación y, en la tercera, se someten a un proceso cíclico de renovación de la acreditación (reacreditación), lo que determina la permanencia o no del título en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT).

Estos procesos tienen como finalidad asegurar la calidad de los programas formativos ofertados, garantizar la consecución de los resultados de aprendizaje previstos y confirmar la disponibilidad y accesibilidad de la información pública, válida, fiable y relevante que ayude en la toma de decisiones. Además se han de aportar recomendaciones que faciliten los procesos internos de mejora de la calidad del programa.

Estudios realizados sobre procesos de verificación y acreditación desarrollados ponen de manifiesto algunas áreas de mejora en cuanto al diseño de títulos, en concreto en lo relativo a la planificación de las enseñanzas o al personal académico, destacando la incorporación de diseños de sistemas de garantía de calidad, pieza clave en términos de control del cumplimiento de lo planificado y de mejora continua (Muñoz, 2010; Muñoz y Pozo, 2014; Álvarez, López, Peña y González, 2019).

En esta comunicación se presentan los principales resultados del estudio realizado sobre estos procesos en el título de “Grado en Maestro de Educación Primaria” de las universidades de la Comunidad de Madrid. Sus principales objetivos son:

1. Identificar cuáles son los criterios que las titulaciones han de revisar y, en su caso, rehacer en los procesos de Verificación, Seguimiento y Acreditación.
2. Analizar el desarrollo de estrategias para dar respuesta a las recomendaciones realizadas en los informes correspondientes a los procesos anteriormente indicados.

3. Este estudio forma parte del Proyecto de Investigación con Referencia PR75/18-21592, cuyo objetivo general es analizar el impacto y los efectos de los sistemas de verificación y acreditación en centros universitarios.

## Metodología

En el estudio se han analizado los informes de Verificación, Seguimiento y Acreditación del Grado en Maestro de Educación Primaria de todas las universidades de la Comunidad de Madrid en las que actualmente se contempla en su oferta de estudios, cuatro universidades públicas (Alcalá, Autónoma, Complutense y Rey Juan Carlos), en las que se incluyen cuatro centros privados adscritos a las mismas (Don Bosco, Villanueva, Escuni y Fomento), y cinco universidades privadas (Antonio de Nebrija, Camilo José Cela, Francisco de Vitoria, Pontificia Comillas y la de Distancia de Madrid).

Los informes analizados han sido obtenidos de la página web de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y de la página web de las universidades objeto de estudio.

Las dimensiones analizadas en los informes de evaluación son gestión del título, recursos y resultados que, a su vez, contemplan los siguientes criterios: descripción del título, justificación, competencias, acceso y admisión de estudiantes, planificación de las enseñanzas, recursos humanos, recursos materiales y servicios, resultados previstos, sistema de garantía de calidad, calendario de implantación.

Para el análisis de la información, además de la revisión manual realizada en el estudio, se ha utilizado el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti.

## Resultados y conclusiones

Entre los principales resultados que muestra el estudio destaca el hecho de que en el proceso de Verificación del Grado en Maestro de Educación Primaria el 33,33% de los informes no contemplan recomendaciones, correspondiendo el 66,67% de este a universidades públicas. Sí se recogen en el resto, siendo el criterio en el que más se indican el referido a la planificación de las enseñanzas. En él se hace referencia a aspectos como la mejora de la claridad de algunos contenidos; las instituciones para facilitar la movilidad del alumnado; el trabajo fin de grado; y el reconocimiento académico en créditos por la participación en actividades universitarias de diferente índole.

En cuanto al proceso de Acreditación, el 43% de las universidades ha obtenido informe favorable con especial seguimiento, correspondiendo el 66% de este a entidades privadas. De los criterios mejor valorados destacan la implantación del sistema de garantía interno de calidad (herramienta clave para alcanzar, mantener y mejorar la calidad de la titulación), logrando completamente el estándar el 77% de las universidades, seguido del personal académico. La organización y desarrollo es el que obtiene la valoración más baja, no llegando a lograr el nivel mínimo requerido en el 28,57% de los casos.

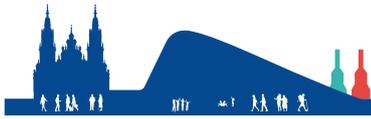
## Referencias bibliográficas

- Álvarez, P. R., López, D., Peña, R., y González, M. O. (2019). La guía docente en la planificación y desarrollo de la enseñanza universitaria. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 7(24), 1-7.
- García, E. y Guzmán, F. (2016). La acreditación de títulos universitarios oficiales en el ámbito de Ciencias de la Educación: Una cuestión de alfabetización académica. *Educación XXI*, 19(2), 19-43.
- Muñoz, C. P. (2010). El seguimiento de los títulos oficiales de grado. El papel fundamental de los sistemas de garantía de calidad para la futura acreditación. *XXI. Revista de Educación*, 12, 81-105.
- Muñoz, J. M., y Pozo, C. (2014): El escenario de la calidad en la Universidad española: de dónde venimos y hacia dónde vamos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 1-16.

Pozo, C., y Bretones Nieto, B. (2015): Dificultades y retos en la implantación de los títulos de grado en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 367, 147-172.

R.D. 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

R.D. 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el R.D. 1393/2007, de 29 de octubre.



# Formación del profesorado para dinamizar la convivencia de los centros de Educación Primaria: una experiencia práctica

GÁLVEZ ALGABA, ANDRÉS  
GARCÍA GONZÁLEZ, ALFONSO JAVIER  
*Universidad de Sevilla (España)*

## Contextualización

Las relaciones personales son cruciales para el desarrollo integral de las personas y para construir una sociedad basada en la convivencia positiva. Por ello, el profesorado debe reflexionar sobre cómo se relaciona con el alumnado y las relaciones producidas entre iguales. En la prevención del acoso escolar analizar estas relaciones tiene un papel relevante. (Cerezo, 2006; Del Rey, Casas, y Ortega, 2017).

Al observar estas relaciones en las escuelas se puede comprobar que muchas de ellas están basadas en el respeto, el diálogo, la comprensión... Pero otras, se basan en el conflicto y la mala gestión de las emociones, las cuales no deben ser ignoradas, ya que podrían derivar en posibles casos de acoso escolar. Además, podría ocurrir que existan centros en los que no se actúa hasta que el acoso ya se ha detectado, ignorándose así la prevención que debe realizarse incluso sin que existan indicios del mismo (Ortega-Ruíz y Córdoba-Alcaide, 2017).

En este sentido, la formación del profesorado en la prevención del acoso escolar es un factor indispensable, ya que difícilmente podrá ser evitado o prevenido sin la oportuna formación. Surge así la necesidad de explorar las carencias formativas del profesorado en relación al acoso escolar. Así, durante los cursos 2017/18 y 2018/19 se llevó a cabo en el C.E.I.P. María Zambrano (Sevilla) una formación en centros bajo la modalidad de grupo de trabajo con vistas a mejorar el conocimiento y prácticas del profesorado en relación al acoso escolar. La muestra estaba formada por docentes de distintas especialidades de primaria (Francés, música, educación física, inglés, religión, primaria...) que impartían clases en distintos niveles, lo que permitió una intervención interdisciplinar desde diversos ámbitos, resultando así un cambio de la cultura escolar del centro (González, 2008) en relación a la convivencia, factor indispensable para que exista una innovación real.

## Descripción de la experiencia

Durante el curso 2017/18 se formó a los integrantes del mismo sobre los riesgos, causas y consecuencias que conlleva el acoso escolar, así como el reconocimiento de las situaciones en las que se produce y los roles de los distintos agentes que intervienen en el mismo. En el curso 2018/19, se sistematizó todo lo aprendido creando el Plan de Prevención del Acoso Escolar del centro e integrándolo dentro del Plan de Convivencia. De esta manera, se aportó

al centro de recursos humanos, didácticos y materiales así como de un Plan de Convivencia que integraba aquellas medidas consideradas efectivas y que consiguieron cambiar la cultura de todo un centro en relación a la convivencia y la prevención del acoso escolar. Las actuaciones que se llevaron a cabo durante la experiencia se desarrollaron en las siguientes fases:

- **Formación del profesorado:** formación básica a todo el claustro sobre el acoso escolar. Esta se realizó lo más pragmática posible, con el fin de que resultara útil en situaciones cotidianas del centro. La formación incluyó los sociogramas como técnica sociométrica para conocer el estado de las relaciones entre el alumnado y prevenir el acoso.
- **Evaluación del estado de la convivencia del centro:** se realizaron cuestionarios adaptados y basados en otros ya validados para que fuera posible su realización en la etapa primaria y de infantil de 5 años. Los datos fueron analizados con el programa SPSS y se redactó un informe, otorgando así sistematización a la evaluación. También se realizaron sociogramas para conocer el estado de la convivencia en los diferentes grupos.
- **Talleres de prevención con el alumnado:** se trataban diversos contenidos y constructos relacionados con la prevención del acoso escolar a través de dinámicas motivadoras que promovían la reflexión, la inteligencia emocional y las relaciones sociales. Los alumnos/as crearon productos que evidenciaban lo aprendido.
- **Aportaciones al centro:** revisión del Plan de Convivencia y elaboración del Plan de Prevención contra el Acoso Escolar, estableciendo así la prevención del acoso y la mejora de la convivencia como una de las líneas generales de actuación pedagógicas. También se recopilaban títulos que trabajen la temática con el fin de incluirlos paulatinamente en la biblioteca del centro.
- **Formación a las familias:** se convocó a las familias del centro, las cuales constituyen un pilar básico para la prevención del bullying, a recibir una formación básica sobre el mismo así como de diferentes indicadores que puedan ser detectados en el entorno familiar.

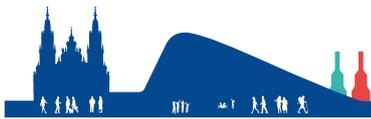
## Conclusiones

Al estar el grupo de trabajo integrado por maestros/as de distintas especialidades y contar con miembros del Equipo Directivo, cada uno pudo aportar experiencia, ideas y recursos desde su ámbito de trabajo. Esta multidisciplinariedad facilitó la colaboración voluntaria del resto del claustro. Además, se detectó mayor sensibilidad en el profesorado ante situaciones de violencia que previamente podían pasar desapercibidas así como en la gestión de conflictos. Asimismo, la aplicación educativa es total, ya que las sesiones y tareas desarrolladas conllevaban aplicación práctica.

Asimismo, la elaboración del Plan de Prevención contra el Acoso Escolar, incluido en el Plan de Convivencia del centro, permite una continuidad de las actuaciones, ya que se trata de un documento oficial del centro de obligado cumplimiento. Finalmente, se valora muy positivamente la existencia de un coordinador de convivencia que pueda continuar las labores realizadas así como la creación de material de trabajo para el profesorado.

## Referencias bibliográficas

- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 333-351.
- Del Rey, R., Casas, J. A., y Ortega Ruiz, R. (2017). Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar (ECE). *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-11.
- González, M. T. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa Decidir la cultura común a la vista de todos: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar. *REICE- Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.
- Ortega-Ruiz, R., y Córdoba-Alcaide, F. (2017). El modelo construir la convivencia para prevenir el acoso y el ciberacoso escolar. *Innovación educativa*, 27, 19-32.



## **A metodoloxía de ApS, unha oportunidade para a reflexión docente**

**LOBATO GARCÍA, MARGA**

*IES Número 1 Ribeira (España)*

### **Contextualización**

A Aprendizaxe-Servizo é un método que consiste na realización de proxectos que combinen as aprendizaxes curriculares coa súa aplicación no entorno en forma de servizo, por exemplo a recuperación dunha tradición oral en perigo de desaparición nun contexto concreto. Este método favorece a conexión da escola coa realidade da contorna no que está situado (Cecchi, 2006), onde o territorio apórtalle significado ao currículo e transfórmao nun instrumento ao servizo das necesidades reais. Por iso propoñemos a Aprendizaxe-Servizo como un método que involucra á mocidade na proposta de ideas innovadoras para dar solución aos retos que nos suscita a sociedade. Deste xeito favorécese un espazo de acción social no que satisfacer necesidades das persoas e das comunidades nas que aquelas desenvolven as súas vidas (Lorenzo Moledo e Santos Rego, 2009).

Os beneficios son bidireccionales, para o sistema educativo porque o alumnado orienta os seus coñecementos cara á realidade social, fortalece a súa capacidade de iniciativa e as habilidades de comunicación; e para a comunidade porque as accións van encamiñadas cara aos bens públicos e a cidadanía en xeral. Neste marco o docente actúa como catalizador de ambas realidades, facilitará que a aula salga á rúa para descubrir os seus bens e valores. Na procura de experiencias de Aprendizaxe-Servizo atopamos propostas moi interesantes para levar ao aula, e máis concretamente formas de traballo pautadas que resultan moi útiles en calquera contexto, especialmente no que incumbe ao patrimonio, por exemplo as propostas por Puig Rovira (2010).

Ao longo de varios cursos académicos foise conformando unha forma de traballar na aula que deu como resultado unha actividade de aprendizaxe-servizo. Estamos falando do IES de Porto do Son, A Coruña.

### **Descrición da experiencia**

Plantexamos o proxecto seguindo as pautas marcadas por Puig Rovira (2010) para o desenvolvemento da ApS:

#### **1. Inicio.**

Para iniciar un proxecto buscamos unha idea que permitise deseñar unha actividade socialmente relevante que unha servizo e aprendizaxe. Desde o comezo pensamos no patrimonio como o ámbito máis axeitado para os nosos obxectivos.

#### **2. Identificación de necesidades.**

Dedicamos unha primeira sesión na aula para buscar na contorna un motivo para involucrar ao alumnado na posta en valor do patrimonio local.

### 3. Buscar partners.

O centro educativo debe mantivo contacto con aquelas entidades da contorna que poidían facilitar o acceso ao espazo de servizo proposto, sendo a administración local una das primeiras a considerar, e os departamentos didácticos que se comprometeron no traballo.

### 4. Pensar un servizo.

Como a metodoloxía de Aprendizaxe-Servizo supón a realización dunha acción realmente útil para axudar á comunidade, resultou interesante partir de cuestións como que servizo podía paliar unha necesidade apreciada no ámbito do patrimonio, ou que actividades eran as máis apropiadas.

### 5. Prever aprendizaxes.

As aprendizaxes que se desenvolverían terían que ver co coñecemento teórico da cultura e historia de Galicia, e máis concretamente do ámbito local; manexo de diferentes fontes de información, por exemplo a prensa, publicacións diversas e ata fotografía antiga; procura de recursos na contorna susceptibles de ser analizados; ou o desenvolvemento de técnicas para a transmisión de información aos demais.

### 6. Promover a participación.

O alumnado participou na definición do proxecto, así como na súa planificación e organización.

### 7. Deseño do plan e aplicación.

Ao chegar o momento de poñer en marcha o plan de acción sobre o patrimonio tivemos en conta aspectos como a reunión das partes implicadas para explicar a actuación, detallar os materiais que se necesitarían, fixar as etapas por escrito, o calendario e as tarefas que realizará cada un, así como as reunións de seguimento, e informar dos aspectos máis relevantes a todos os participantes no proxecto. O profesorado desenvolveu unha labor moi intensa para impulsar, seguir e controlar día a día a evolución do proxecto.

### 8. Reflexión.

Terminamos o proxecto cunha reflexión que incluía unha valoración persoal sobre todo o traballo realizado e os seus resultados, unha enquisa de satisfacción sobre a metodoloxía empregada, que se aplicou ao alumnado e ao profesorado e da que se obtiveron unhas moi interesantes conclusións.

## Conclusións

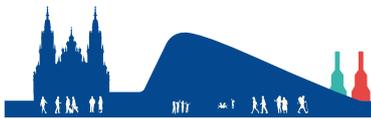
Coñecer o potencial do patrimonio na educación, e máis concretamente na Educación Secundaria, é imprescindible para salvagardar o noso futuro e o das xeracións venideras.

A metodoloxía de Aprendizaxe-Servizo é moi acertada para traballar no aula porque favorece a interdisciplinariedade xa que é un método moi fácil de abordar onde se necesita un diálogo constante entre os participantes e o aporte de información desde ópticas moi diferentes entre si. Con esta fórmula conseguimos tamén facer partícipe á comunidade local na formación dos seus mozos e traballar a educación na contorna do discente. É un método moi adecuado tamén para a didáctica das ciencias sociais pola súa capacidade para favorecer a reflexión no proceso de ensino aprendizaxe e o compromiso cívico nun sociedade tan sometida á escravitude da tecnoloxía.

Pero este método non funciona mediante tutoriais na rede, é necesario un compromiso forte do profesorado. Necesita un coordinador que vaia controlando cada fase e favorecendo o contacto permanente entre os participantes, así como tamén necesita do resto de docentes do claustro que entendan a finalidade do traballo na súa área de coñecemento. En calquera caso quero deixar claro que, nestes tempos nos que se oe moi a miúdo que o profesor perde importancia fronte a Internet, nada hai máis imprescindible que o docente para a consecución de obxectivos educativos e para o fomento da reflexión.

## Referencias bibliográficas

- Cecchi, N. H. (2006). *Aprendizaje Servicio en Educación Superior. La experiencia Latinoamericana*. Seminario Internacional Responsabilidad Social Universitaria: Aprendizaje Servicio. Recuperado de <http://www.zerbikas.es/producto/aprendizaje-servicio-en-educacion-superior-la-experiencia-latinoamericana/>
- Lorenzo Moledo, M., y Santos Rego, M. A. (2009). *Educación para a cidadanía e os profesores. Visión e desafío*. Vigo: Xerais.
- Puig Rovira, J. M. (2010). *Com fer ApS en els centres educatius?* Barcelona: Fundació Jaume Bofill.



## **Diseño de plan formativo para los académicos de la automoción de Argentina, Brasil y México**

**BARRERA-COROMINAS, ALEIX**  
**DÍAZ-VICARIO, ANNA**  
**SUÁREZ, CECILIA INÉS**

*Universitat Autònoma de Barcelona (España)*

### **Descripción general**

El desarrollo de la industria automóvil pone de relieve que no únicamente son importantes los conocimientos de ingeniería, sino también la capacidad que la industria tenga para adaptarse a las nuevas demandas sociales, ambientales y legislativas. Para ello es importante que para mantener la competitividad dispongan no únicamente de las infraestructuras necesarias, sino también del conocimiento necesario (EY Global Automotive and Transportation, 2015). En este sentido, Argentina, Brasil y México se encuentran inmersos en la búsqueda de nuevas innovaciones que les permitan mantener un nivel de crecimiento sostenido, fortaleciendo sus capacidades para nutrir al mercado de nuevos desarrollos tecnológicos. Para ello, uno de los retos a los que se enfrentan es la necesidad de disponer de ingenieros cualificados vinculados al sector de la automoción; no hay que olvidar que, si bien los tres países citados tienen un papel importante en la producción mundial de automóviles, poco han avanzado en materias vinculadas al desarrollo tecnológico o la investigación sobre el sector, ambos aspectos indispensables para el crecimiento de la industria de la automoción (Schwab, 2015).

Para contribuir a dar respuesta a las necesidades de formación del sector de la automoción en los tres países mencionados, se ha desarrollado un proyecto cuyo objetivo ha sido el diseño de un plan de formación, partiendo de la identificación y caracterización previa de las necesidades formativas del sector en cada región, dirigido al profesorado universitario que debe formar a los futuros ingenieros, así como proporciona actividades formativas para el reciclaje de los profesionales actualmente en activo.

La presente aportación se centrará en describir el plan formativo diseñado para formar al profesorado de las universidades de la región en habilidades y conocimientos señalados como necesarios por parte de principales responsables de la industria en cada uno de los contextos señalados.

### **Metodología**

El desarrollo de la experiencia que se explica se inicia con la implementación de grupos de discusión y entrevistas en las que participaron un total de 44 personas (23 de México, 24 de Argentina y 6 de Brasil) vinculadas al sector de la automoción (académicos de reconocido prestigio nacional, gestores de empresas de automoción y representantes

de asociaciones locales y regionales). Durante los grupos de discusión se recogía información vinculada a los principales retos del sector en los próximos años, la identificación de las necesidades formativas existentes en el sector y la visión de los participantes sobre como las instituciones de educación superior pueden ayudar a mejorar la empleabilidad de los titulados universitarios.

Los resultados de los grupos de discusión permitieron identificar necesidades formativas que se vinculaban, por un lado, a la necesaria actualización de los contenidos de los planes de estudio y, del otro, a la actualización de las metodologías implementadas actualmente en el aula universitaria.

En relación a la actualización de contenidos, se identifica por un lado la necesidad de formar a los académicos en las nuevas tendencias del sector de la automoción, considerando aspectos como calidad de la gestión, seguridad funcional, medios de energía alternativos, gestión de datos a gran escala y conducción autónoma. Del otro, se valora la necesidad de incorporar a los planes de estudio competencias transversales de carácter blando, como son las relacionadas con la comunicación, trabajo en equipo, emprendeduría o networking.

Por otro lado, en lo relativo a la actualización de las metodologías en el aula universitaria, se considera necesario que se implementen metodologías activas, que permitan una mayor implicación del estudiante, ya sea mediante trabajo por proyectos, estudio de casos o planteando retos en colaboración con la empresa. Asimismo, se consideró necesario actualizar los sistemas de evaluación de la formación, así como establecer mecanismos para facilitar una mayor interacción entre universidad y sector productivo.

Considerando los resultados obtenidos, el plan formativo diseñado, y que se presentará en esta aportación, se estructura alrededor de 4 módulos, cada uno de ellos centrado en un tópico concreto: (1) nuevos retos de la automoción; (2) formación de formadores; (3) habilidades blandas; y (4) colaboración universidad – industria a través de bahías de formación. Su implementación se realizó en cascada, siendo en primer lugar formados representantes de las diferentes instituciones participantes (3 por universidad) y a continuación replicados por estos en sus propias instituciones a grupos de entre 20 y 30 personas, lo que ha permitido formar en un plazo de 12 meses a más de 150 personas.

## Resultados y conclusiones

El desarrollo del plan formativo ha permitido mejorar las competencias del personal académico, y en algunos casos administrativo, de las universidades participantes en el proyecto. Con ello se ha podido iniciar el proceso de generación de centros de formación que pretenden buscar la colaboración entre Universidad y sector empresarial para formar a los futuros profesionales de la automoción, al mismo tiempo que establecer puentes para la actualización de los profesionales actualmente en activo. Si bien el tiempo transcurrido desde la formación no permite observar los primeros impactos a nivel institucional y regional, las valoraciones generales emitidas por los participantes en los procesos de evaluación permiten afirmar que el desarrollo del plan formativo ha permitido el desarrollo de nuevas capacidades consideradas de utilidad para el futuro del sector de la automoción en los tres países participantes.

## Referencias bibliográficas

EYGM (2015). *EY's global governance, risk and compliance survey 2015*. California: EYGM.  
Schwab, K. (2015). *The Global competitiveness report*. Ginebra: World Economic Forum.



## **Liderazgo de los equipos directivos en los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones en Educación Superior**

**IBÁÑEZ-LÓPEZ, FRANCISCO JAVIER**

**HERNÁNDEZ-PINA, FUENSANTA**

**MONROY, FUENSANTA**

*Universidad de Murcia (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones de Educación Superior son un complejo compendio de laboriosos procedimientos que conllevan la recolección de evidencias, análisis, procesado e interpretación, para la elaboración de informes, memorias, solicitudes y documentos, y la preparación de las visitas de los paneles externos evaluadores. Estos procesos tienen por objetivo mejorar la calidad de los estudios y de las prestaciones que son propias de las instituciones universitarias, en aras de alcanzar la excelencia (Buendía Espinosa, 2011). Su implementación ha conseguido dar un nuevo sentido a la tramitación de la evaluación de los programas universitarios, los servicios ofertados y la labor docente del profesorado, poniendo en consideración los resultados de los análisis de satisfacción de los grupos de interés y los informes de inserción laboral (Ríos de Deus, 2014).

En los escasos estudios previos realizados sobre la percepción y la participación del profesorado en estos procedimientos (ej., Buendía Espinosa, 2011; Martínez Iñiguez, Tobón, y Romero Sandoval, 2017; Monarca, Thoillez, Garrido, y Prieto, 2018), se destaca una participación dispar en los mismos, en ocasiones escasa incluso nula, circunscrita al cumplimiento de las tareas implícitas en la ejecución de un cargo de gestión, como puede ser la coordinación de una titulación. Stubrin (2018) concluye que, a través del análisis de la ejecución de los procesos de evaluación y acreditación, se puede identificar el liderazgo de las instituciones y de los equipos directivos como pieza esencial en su realización, y resalta su completa disposición y su implicación más directa, además del reconocimiento explícito que el resto de la comunidad universitaria hace de su labor. Es, por tanto, pertinente conocer hasta qué punto los equipos lideran los procesos de evaluación y consiguen motivar al resto de profesorado en su participación activa en los mismos.

Así, esta investigación tuvo por objetivos: 1) comprobar el liderazgo que ejercen los equipos de dirección de los centros y los coordinadores de titulación en la ejecución de los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones; y 2) analizar el grado de participación activa del profesorado y su percepción sobre el efecto positivo de estos procesos en la mejora de la calidad de las titulaciones y los centros.

## Metodología

Se empleó un diseño mixto convergente, pues se recogió información cuantitativa y cualitativa mediante una escala *ad hoc* tipo Likert y grupos de discusión de forma simultánea, con el fin de examinar si estos se apoyaban o contradecían.

Los participantes fueron docentes de cinco facultades de una universidad pública durante el curso académico 2019/2020. La muestra final ascendió a 245 docentes que rellenaron el cuestionario y 25 docentes que participaron en los grupos de discusión.

El contenido de ambos instrumentos fue validado por expertos. La fiabilidad de la escala fue buena (Alfa de Cronbach: .86; Composite Reliability: .86; y Omega de McDonald: .85). La validez de constructo se analizó con un Análisis Factorial Confirmatorio realizado mediante un Modelo de Ecuaciones Estructurales.

Los datos numéricos se analizaron con el software estadístico libre R, con el que se aplicaron tests no paramétricos (U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis) dado el tipo de variables (ordinales) y tomando p-valor = .05 (nivel de significación .05). Los datos textuales se analizaron con el software Atlas.ti, con el que se identificaron categorías y frecuencias.

## Conclusiones

El 66.5% del profesorado consideró que son los Equipos Decanales y los coordinadores de titulación los que lideran la ejecución de los procesos de evaluación y acreditación, en consonancia con los resultados de Stubrin (2018). Un 66.1% afirmó que deberían ser las comisiones de las titulaciones las responsables de su tramitación.

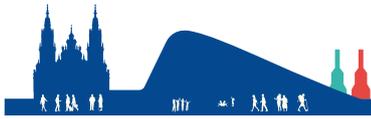
Para un 37.6% los equipos de dirección no motivan al profesorado a participar en estos procesos. Así, un 49% afirmó que cuando ha participado lo ha hecho sin implicarse, y un llamativo 44.1% apuntó que, si pudiera elegir, nunca participaría. Estos resultados revelan una falta de cultura de evaluación y cultura de la calidad entre el profesorado (Ríos de Deus, 2014).

No obstante, el 68.8% reconoció que estos procesos ayudan a entender las necesidades y puntos fuertes de las titulaciones, así que contribuyen a mejorar la organización de los centros y la calidad (según el 49% de los participantes). Finalmente, el 58% consideró que los procesos mejoran la calidad de las titulaciones.

En conclusión, los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones son percibidos como necesarios a la hora de mejorar la calidad global de los procedimientos universitarios y se reconoce el liderazgo de los equipos directivos en su ejecución.

## Referencias bibliográficas

- Buendía Espinosa, A. (2011). Evaluación y acreditación de programas en México. Más allá de los juegos discursivos. *Diálogos sobre Educación*, 2(3). Recuperado de <https://bit.ly/2CwZu7z>
- Martínez Iñiguez, J. E., Tobón, S., & Romero Sandoval, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la Educación Superior en América Latina. *Innovación educativa*, 17(73), 79-96.
- Monarca, H., Thoilliez, B., Garrido, R., & Prieto, M. (2018). Percepciones del profesorado sobre el seguimiento y la evaluación de la calidad en la Universidad Autónoma de Madrid. En H. Monarca y M. Prieto (Coords.), *Calidad de la Educación Superior en Iberoamérica* (pp. 123-161). Madrid: Dykinson.
- Ríos de Deus, M. P. (2014). Sistemas de garantía de calidad en centros de Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 17-34. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204021>
- Stubrin, A. (2018). Entre la uniformidad y la atomización. Un aporte sobre los impactos del aseguramiento de la calidad sobre instituciones y programas universitarios en América Latina. *Revista CTS*, 37(13), 85-94.



## Percepción de cambios de liderazgo distribuido en una muestra de centros escolares chilenos

MAUREIRA, OSCAR

*Universidad Católica Silva Henríquez (Chile)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones de Educación Superior Dado el nivel de complejidad en estructura y organización de las instituciones educativas escolares, es cada vez más plausible recurrir a nuevas estrategias de dirección y liderazgo en éstas. Los modelos más propio de la organización escolar como lo han sido tradicionalmente el liderazgo instruccional (Hallinger y Heck, 2002) o transformacional de Leithwood (2009) no parecieran armonizar con las diversas y múltiples necesidades locales y globales que la sociedad del conocimiento exigen a la educación. La crítica a ambos modelos es su centralidad en el poder posicional que detenta el rol del director, sub valorándose u omitiéndose la influencia que pueden generar mandos medios, docentes o actores clave de la comunidad educativa.

El Liderazgo Distribuido (LD) se asocia con el desarrollo de capacidades para la colaboración y el capital profesional (Harris, 2014). Asimismo, se ha señalado la importancia de fortalecer éste como una forma de reconfigurar el sentido del liderazgo educativo hacia la mejora de la eficacia escolar (Maureira, Garay y López, 2016; Derby, 2017). En este sentido, el LD facilita desarrollo de mayores capacidades profesionales para el mejoramiento educativo en y entre centros educativos.

Una de las argumentaciones respecto de la pertinencia del liderazgo distribuido es su perspectiva como práctica social antes que como rol. Su énfasis está en las interacciones más que en las acciones individuales; finalmente, el LD no está restringido a aquellos actores con roles formales directivos dentro de las organizaciones, sino que la influencia y agencia son ampliamente compartidas dentro de las escuelas (Harris y DeFlaminis, 2016). No obstante, una de las características esenciales es que el LD emerja, en ámbitos propios del quehacer organizativo-formativo, desde los distintos actores del centro, generando cultura escolar orientada hacia un trabajo fundamentalmente colaborativo (Fullan y Hargreaves, 1996) y desarrollo de capital social (Harris, 2014).

El siguiente trabajo, caracteriza una parte del desarrollo de un proyecto de fortalecimiento de prácticas de LD, en una muestra de centros escolares chilenos, y responde a la pregunta sobre qué indicadores de prácticas de LD y cuántos de éstos se percibieron como cambios, en dos periodos y en su totalidad, en cada centro escolar que implementó un proyecto de LD en una perspectiva de investigación-acción basada en la indagación colaborativa (Pino et al., 2018). Siendo su objetivo, de dicha caracterización, describir valoraciones medias centrales y variaciones, expresadas en diferencias numéricas, que tuvo la percepción del liderazgo distribuido.

## Metodología

El enfoque metodológico es de carácter descriptivo-cuantitativo, pues caracteriza la evolución de las variaciones (como diferencias) de la percepción sobre el liderazgo distribuido en el contexto de la implementación de un Programa de fortalecimiento y desarrollo de este (Harris, 2014). Se resume tal caracterización de percepciones de directivos y docentes en medidas de tendencia central, variabilidad y frecuencias.

Respecto de la población que participó en el proyecto, se cuenta en total 20 de los 32 centros escolares de las provincias de Valparaíso y Quillota, que participaron del Proyecto “Formación de Líderes Sistémicos” (cohorte 2017 y 2018). En la etapa de diagnóstico se aplicó en formato on-line el Cuestionario Multidimensional de Liderazgo Distribuido (Maureira y Garay, 2019). Se registró y analizó su primera escala, estimándose estadísticos descriptivos y compararon medias (T-student) para definir si existían diferencias significativas entre las respuestas sobre los nueve ítems, considerando pre test (primera aplicación año 2018), segunda aplicación (finales año 2018) y post test (año 2019) para ver diferencias y frecuencias en la percepción de prácticas de liderazgo al inicio, durante y final del proyecto.

## Resultados y conclusiones

Sólo tres de los nueve indicadores (ítems) registraron diferencias estadísticamente significativas como percepción total de cambios de prácticas. La alta y consistente percepción de valoración, por una parte, que tienen ítems asociados a la promoción, rendición y desarrollo de liderazgos compartidos, junto, por otra a la estimación de las menores variaciones en estas, reflejarían aspectos de cambios de prácticas de liderazgo más atribuibles a factores internos que externos. Lo que en parte estaría reflejando cierta consistencia con las variables frecuentemente asociadas al LD y al sentido de su concepción (Ahumada et al., 2017). En cambio, aquellos ítems de menor y consistente percepción de valoración y, además, de mayor variación, se encuentran asociados a ítems sobre estrategias y estructuras para la renovación de roles directivos.

Por su parte, las frecuencias, en cada centro sobre la percepción de cambios de prácticas de LD, fue en 75% de estos, pero con disímiles magnitudes. Son mayoritariamente escuelas, a diferencia de las instituciones secundarias, las que aparecen como en las que se percibió mayor frecuencia de cambios. Encontrándose cuatro de dichas escuelas, que independiente del número de estudiantes, área de localización y nivel de desempeño lograron percibirse cambios casi en su totalidad.

## Referencias bibliográficas

- Ahumada, L., González, A., Pino-Yancovic, M., y Maureira, O. (2017). *Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: Recurso clave para el mejoramiento escolar. Informe Técnico N° 7*. Chile: Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Derby, F. (2017). *Liderazgo distribuido en procesos de gestión curricular* (Tesis doctoral no publicada). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* New York: Teachers College Press.
- Hallinger, P., y Heck, R. (2002). What Do You Call People With Visions? The Role of Vision, Mission and Goals in School Leadership and Improvement. En K. Leithwood y P. Hallinger (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 9-40). Kluwer Academic.
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. Thousand oaks. California: Corwin.
- Harris, A., y DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141-146.
- Maureira, O., y Garay, S. (2019). Hacia la medición de la distribución del liderazgo en escuelas efectivas y vulnerables en Chile. *Perfiles Educativos*, 41(166), 141-159. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.58718>

- Maureira, O., Garay, S., y López, P. (2016). Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: La perspectiva del liderazgo distribuido. *Revista Complutense de Educación*, 27(2) 689-706. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n2.47079](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.47079)
- Pino, M., Gonzalez, A., y Ahumada, L. (2018). *Indagación colaborativa: Elementos teóricos y prácticos para su uso en redes educativas. Informe Técnico N° 4*. Chile: Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.



## Lecciones aprendidas sobre liderazgo instruccional y distribuido en entornos b-learning

GUTIÉRREZ-SANTIUSTE, ELBA  
GALLEGU-ARRUFAT, M. JESÚS

*Universidad de Granada (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

En la literatura científico pedagógica a menudo se analiza el liderazgo como un componente crítico para promover mejoras en los centros escolares que se puedan evidenciar en la implementación de innovaciones educativas, el desarrollo profesional del profesorado, la mejora del aprendizaje y el rendimiento del alumnado. También, es indudable que la educación se está transformando por la incorporación progresiva de la tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje, aumentando las investigaciones en los últimos años.

Se ha reconocido que la transformación digital de los centros está en manos de los líderes escolares teniendo una gran responsabilidad para iniciar y ejecutar cambios en los centros a través del uso de las TIC y pueden facilitar la decisión de integrarlas en el aprendizaje (Raman, Don, & Kasim, 2014) fomentando un cambio en la pedagogía dentro de las aulas (Sorensen, Shepherd, & Range, 2013). También existe cierta demora en el refuerzo de la competencia digital de los líderes para tratar de seguir el ritmo de los avances en la sociedad de la información. En particular, primero se requieren modelos en términos de competencia digital, promover una cultura de innovación y experimentación en los centros educativos, desarrollar acciones específicas y planes de integración de las tecnologías, formar y apoyar a coordinadores TIC expertos, y fomentar la confianza entre el personal en el proceso de integración de la tecnología.

La cultura de la integración de la tecnología facilitada por el equipo directivo se transforma en una realidad en manos del profesorado que ejerce el liderazgo instruccional o pedagógico dentro de las aulas. Así, el profesorado puede encargarse –a través de su rol como líder dentro del aula– de facilitar la asunción por parte del alumnado de un liderazgo distribuido. Este aspecto es reseñado por diversas organizaciones que apuntan a la necesidad, por un lado, de fomentar las competencias de liderazgo en los jóvenes y, por otro, de insertar la tecnología como una herramienta útil en el aprendizaje.

La realidad sanitaria provocada por la pandemia Covid-19 ha obligado a integrar la tecnología en los centros educativos, en muchos casos a marchas forzadas sin tiempo para la reflexión y planificación por parte del equipo directivo ni del profesorado. No se ha producido un paso, sino más bien un salto, en el que, con gran incertidumbre. Por eso una revisión de investigaciones sobre liderazgo en Educación Secundaria utilizando la tecnología en entornos b-learning pre-Covid probablemente pueda ayudar a los profesionales a desarrollar las funciones que le está reclamando la sociedad en esta situación actual.

## Metodología

Se utiliza un análisis en profundidad de los resultados obtenidos en investigaciones previas que analizan el liderazgo en varios centros educativos en Educación Secundaria en Andalucía. Este análisis se focaliza en dos aspectos: a) la innovación desarrollada por el equipo directivo como líderes de los centros orientada a la inclusión de la tecnología dentro del centro educativo; b) el desarrollo del liderazgo instruccional en entornos b-learning para posibilitar el liderazgo distribuido.

Nos focalizamos en cuatro artículos publicados, titulados:

- School technology leadership in a Spanish secondary school: The TEI model. 2017.
- Online distributed leadership: a content analysis of interaction and teacher reflections on computer-supported learning. 2015.
- Liderazgo instruccional y distribuido en espacios virtuales de comunicación en educación secundaria post-obligatoria. 2014.
- Analizar el liderazgo distribuido en entornos virtuales de formación. 2013.

## Resultados y conclusiones

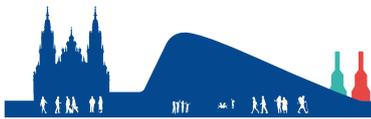
El primer aspecto, el desarrollo de un liderazgo orientado a la adopción de la tecnología en el centro educativo, encuentra una fundamentación estrechamente relacionada con la innovación en el modelo TEI (technology-based educational innovation) (Gallego-Arrufat, Gutiérrez-Santiuste, & Campaña-Jiménez, 2017). Se parte, por tanto, de un modelo basado en tres etapas: planificación (orientada a los objetivos deseados, pero suficientemente flexible según contextos y necesidades), desarrollo (caracterizado por un liderazgo sólido y sujeto a comunicación en red entre profesionales), y evaluación (con significados compartidos).

En el segundo aspecto, la visión del equipo directivo se relaciona con la tecnología por el aumento de la cercanía de los líderes facilitando el desarrollo del liderazgo de docentes y el liderazgo distribuido.

En la etapa post-Covid el reto es superar dificultades a partir del seguimiento basado en la voluntad, el compromiso y la creencia en la posibilidad de que la comunidad pueda contribuir a mejorar el aprendizaje con tecnologías, así como la visión a medio plazo de los logros junto con un fuerte apoyo a la toma de decisiones para el futuro. Estos son los pilares fundamentales para contribuir a transformar digitalmente la Educación Secundaria incluyendo realmente la tecnología, desde la visión STL (*School Technology Leadership*).

## Referencias bibliográficas

- Gallego-Arrufat, M. J., y Gutiérrez-Santiuste, E. (2014). Liderazgo instruccional y distribuido en espacios virtuales de comunicación en educación secundaria post-obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 97-118.
- Gallego-Arrufat, M. J., Gutiérrez-Santiuste, E., & Campaña-Jiménez, R. (2015). Online distributed leadership: a content analysis of interaction and teacher reflections on computer-supported learning. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(1), 81-99. doi: 10.1080/1475939X.2013.814585
- Gallego-Arrufat, M. J., Gutiérrez-Santiuste, E., & Campaña-Jiménez, R. (2017). School technology leadership in a Spanish secondary school: The TEI model. *Improving Schools*, 20(3), 247-263. doi: 10.1177/1365480217732232
- Gutiérrez-Santiuste, E., y Gallego-Arrufat, M. J. (2013). Analizar el liderazgo distribuido en entornos virtuales de formación. *Perspectiva Educativa*, 52(2), 86-103. doi: 0.4151/07189729-Vol.52-Iss.1-Art.163
- Raman, A., Don, Y., & Kasim, A. L. (2014). The relationship between principals' technology leadership and teachers' technology use in Malaysian secondary schools. *Asian Social Science*, 10(18), 30-36. doi: 10.5539/ass.v10n18p30
- Sorensen, B. J., Shepherd, C. E., & Range, B. G. (2013). Implications for educational leaders as they consider technology development. *Planning and Changing*, 44, 73-86.



## Educación en liderazgo para estudiantes universitarios: una propuesta de investigación

LÓPEZ GONZÁLEZ, JORGE  
ORTIZ DE MONTELLANO, SALVADOR

*Universidad Francisco de Vitoria (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Nuestro proyecto de investigación, en el seno del grupo de investigación en liderazgo de la Universidad Francisco de Vitoria, busca precisar el concepto de liderazgo y su caracterización, así como diseñar instrumentos de medida y proponer acciones educativas que favorezcan su desarrollo durante la etapa universitaria.

Al inicio de este proyecto hemos partido de dos preguntas centrales:

- ¿Qué impacto tienen en la formación del liderazgo de los estudiantes universitarios las experiencias de formación que se llevan a cabo en las universidades?
- ¿Cuáles son las cualidades o competencias vinculadas al liderazgo?, ¿qué concepto de liderazgo es el más adecuado desde el punto de vista educativo?

Estas preguntas nos han llevado a plantearnos otras como son:

- ¿Qué instrumentos son los más adecuados para medir la educación en liderazgo de los estudiantes universitarios?
- ¿Qué acciones educativas favorecen la educación en liderazgo de los estudiantes de grado?

Una primera constatación, un tanto inesperada, es que existe poca investigación sobre la educación en liderazgo de los estudiantes universitarios. Unido a lo anterior hemos constatado que existen pocos instrumentos confiables y válidos que permitan valorar el liderazgo de los estudiantes universitarios y propiciar su desarrollo.

El problema se plantea de la siguiente manera: se reconoce la importancia del liderazgo en las instituciones y por lo mismo la relevancia de su educación en los universitarios; sin embargo, no se tiene una concepción clara de lo que significa el liderazgo, no se tienen instrumentos que lo midan y por lo mismo no se puede valorar adecuadamente los programas que buscan desarrollar el liderazgo de los alumnos.

El objetivo de nuestra investigación es dar respuesta a este problema e impulsar la investigación y educación en liderazgo de los estudiantes universitarios. En esta comunicación artículo solo abordaremos el problema de la conceptualización del liderazgo y su caracterización en la etapa universitaria. El concepto asumido de liderazgo –y su educación– condiciona la elección y realización de las experiencias de formación. El concepto condiciona los medios (su ordenamiento) y también el modo de pensarlos.

Nuestra hipótesis básica es que el liderazgo es una capacidad humana educable, que puede ser medida y evaluada, y que las acciones educativas en el ámbito universitario no son todas igualmente apropiadas y eficaces en orden a su desarrollo.

## Metodología

Para diseñar un adecuado concepto de educación en liderazgo vemos importante revisar las principales propuestas sobre el tema. Hemos revisado en un primer momento las propuestas de liderazgo de Blanchard (2019), Greenleaf (1977), Sonnenfeld (2012), George (2003), Barsh y Lavoie (2014), Burns (1978), Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing, y Peterson (2008) y el de Kouzes y Posner (2017).

Sin embargo, todas estas propuestas caracterizan el fenómeno del liderazgo en el ámbito de la vida profesional, cuando la persona o directivo ha concluido sus estudios universitarios. No se dispone de una propuesta sobre el liderazgo en la etapa universitaria y menos sobre la educación de ese liderazgo. En este sentido, los estudios de Kouzes y Posner (2018) y de Komives, Lucas y McMahon (2013) así como la propuesta del Jubilee Center (2020) son de particular interés para nuestro estudio, pues enfocan el liderazgo desde el ámbito universitario y se interesan en plantear un camino para educarlo.

Una vez considerado el marco teórico nos proponemos desarrollar un instrumento de medida de la educación en liderazgo. Para ello conjugaremos la investigación cuantitativa (mediante análisis factorial exploratorio y confirmatorio) y la cualitativa (cuestionarios abiertos y entrevistas). Los resultados de la aplicación del instrumento, además de validarlo, nos arrojarán evidencias sobre la relevancia de las variables del modelo propuesto de educación en liderazgo.

Así mismo estamos planteando una investigación internacional en cinco universidades de tres países (España, México y Chile). Esto coadyuvará de manera importante a la validación del modelo.

## Resultados y conclusiones

En esta primera etapa de la investigación queremos ofrecer un primer modelo teórico de las variables principales que inciden en la educación universitaria del liderazgo. Consideramos que el liderazgo, primariamente, un acto humano por el que una persona, ante un reto u objetivo, guía a un grupo para alcanzarlo. En esta definición el acto o acción humana es relacional y tiene como finalidad el logro de un bien para el grupo. Para fines de nuestra investigación, hemos considerado que en el acto de liderazgo –como en cualquier acto virtuoso– podemos distinguir cuatro componentes: valores, conocimientos, afectos y comportamientos (Morgan, Gulliford, y Kristjánsson, 2017). Supone el acto de liderazgo un ejercicio de ciertas competencias como son: una mirada especial de la realidad (vinculada a la sabiduría práctica), creatividad en la configuración de la visión, capacidad de motivar, inspirar y conducir hacia metas comunes (González y Wagenaar, 2008).

A partir de este concepto, nos parece que la educación en liderazgo no consiste en conseguir un conjunto de destrezas personales que en algún momento de la vida deberán de ponerse en práctica, sino más bien el desarrollo de las disposiciones personales que servirán de “entramado sustentante” de cara al ejercicio del liderazgo.

## Referencias bibliográficas

- Barsh J., y Lavoie, J. (2014). *Centered Leadership*. New York: Crown Publishing Co.
- Blanchard, K. (2019). *Leading at a higher level*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- George, B. (2003). *Authentic Leadership: rediscovering the secrets to creating lasting value*. San Francisco: Jossey-Bass.
- González, J., y Wagenaar, R. (2008). *Universities' contribution to the Bologna Process. An Introduction*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Greenleaf, R. K. (1977). *Servant Leadership. A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness*. New Jersey: Paulist Press.
- Jubilee Center. (2020). *The Jubilee Center for Character & Virtues*. Recuperado de <https://www.jubileecentre.ac.uk/>
- Komives, S., Lucas, N., y McMahon, T. R. (2013). *Exploring Leadership. For College Students Who to Make the Difference*. San Francisco: Jossey Bass.

- Kouzes, J., y Posner, B. (2017). *The Leadership Challenge. How to make extraordinary things happen in organizations*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Kouzes, J., y Posner, B. (2018). *The Student Leadership Challenge. Five practices for becoming an exemplary leader*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Morgan, B., Gulliford, L., & Kristjánsson, K. (2017). A new approach to examining moral virtue: The multi-component gratitude measure. *Personality and Individual Differences, 107*, 179-189.
- Sonnenfeld, A. (2012). *Liderazgo ético: la sabiduría de decidir bien*. Madrid: Encuentro.
- Walumbwa, F., Avolio, B., Gardner, W., Wernsing, T., y Peterson, S. (2008). Authentic Leadership: Development and validation of a theory based-measure. *Journal of Management, 34*(1), 89-126.



## **An emotionally intelligent educational direction**

**ROJAS MORALES, JOSÉ MARÍA**

*Universidad de Sevilla (España)*

### **Overview of the research questions and objectives**

The current society implies the use of capacities and new personal, professional and social competences of the educational direction to achieve an effective performance and face the constant challenges. In this way, according to Pérez (2004), an adequate response will be given to the teaching and learning process. However, school leaders face daily situations where emotions play a crucial role: personal problems, professional, political, social and cultural issues, among others (Blackmore, 2011; Zembylas, 2017). This entails an excessive demand for strength, personal resources, lack of motivation or meaning of daily work, placing these professionals in a situation of risk. This state of frustration may be the result of devotion to a common cause within the managerial sphere that prevented the expected reward from being produced, generating discomfort that causes blockages and in some more severe cases, health.

For this reason, the need arises to focus attention on the competences that school principals must possess to face the transformations. Recent studies such as those by Maamari and Majdalani (2017), show that the emotional intelligence of leaders influences their managerial practice and indicate that successful educational leaders possess emotional intelligence, adding that people who express and manage their emotions exert influence in others and create a productive professional environment (Zembylas, 2017).

In order to understand this phenomenon linked to leadership and emotions, this systematic literature review (RSL) focuses on inquiring about the emotional competencies of school principals in their professional practice. However, the studies that combine educational leadership, professional practice and emotional competencies are limited. In turn, along the same lines, Román Costela (2017) indicates that individuals considered emotionally “competent” and “very competent” exercise higher quality leadership in their educational centers.

Its objective is to identify in the national and international academic literature located in Scopus and Isoc from February 2011 to January 12, 2021, on emotional competencies of school principals in their professional practice.

### **Methodology**

According to Bettany-Saltikov (2012), the RSL is a meticulous process whose valuable product represents solid evidence in relation to the subject in which it is carried out, which allows to make sense of a high volume of data by answering research questions concrete.

The purpose of the initial study focuses on those aspects related to the emotions of the school principals in their directive practice. In this way, the search for information was carried out in the Scopus and Isoc databases.

In both, the term school principal was established as a search string in the title, abstract and keywords sections. The published articles, the temporality from 2011 to the date of the search (January 12, 2021) and the language filter in English and Spanish were the criteria that marked the search strategy. Once the results were obtained, the record was concentrated in an Excel spreadsheet on which a manual search was performed to eliminate duplicate records and false positives. Despite the detailed filtering, the number of records was less than expected and broader concepts were established.

## Conclusions

With a total of 24 articles, the analysis was carried out through the answers to the questions proposed to carry out this RSL in reference to the emotional competencies of the school principals in their professional practice: What are the competencies emotional competencies of school principals related to their professional practice? What are the challenges faced by research on the emotional competencies of school principals in reference to their professional practice? Are future studies recommended in research on the emotional competencies of school principals in their professional practice?

This RSL meets the initial objective proposed by reviewing the emotional competencies of school principals in their professional practice. After downloading the articles, two false positives were found, since the educational level was different from the one analyzed. Based on the results obtained, the concern about how significant the results of each study may be stands out, so it would be considerable to establish larger samples to carry out longitudinal studies. In turn, these limitations must be considered in future studies, highlighting the possibility of having more variables than those addressed in the articles reviewed.

## References

- Bettany-Saltikov, J. (2012). *How to do a systematic review of the nursing literature: a step-by-step guide*. United Kingdom: McGraw-Hill Education.
- Blackmore, J. (2011). Lost in translation? Emotional intelligence, affective economies, leadership and organizational change. *Journal of educational administration and history*, 43(3), 207-225.
- Maamari, B. E., & Majdalani, J. F. (2017). Emotional intelligence, leadership style and organizational climate. *International Journal of Organizational Analysis*, 25(2), 27-345. doi: 10.1108/IJOA-04-2016-1010
- Muñoz-Repiso, M., & Murillo, F. J. (2003). *Mejorar las escuelas, mejorar los resultados. Investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar*. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP11172.pdf&area=E>
- Pérez, I. P. (2005). *Cuando "el síndrome del calendario" amenaza: el estrés laboral en educación (mención honorífica)*. Recuperado de [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12018\\_19.pdf&area=E](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12018_19.pdf&area=E)
- Román Costela, V. (2017). *El liderazgo con inteligencia emocional y su inclusión en los programas de formación de directivos escolares de los colegios de educación infantil y primaria. Estudio comparativo desde la perspectiva de género en la provincia de Granada* (Tesis Doctoral). Granada: Universidad de Granada.
- Torrecilla, F. J. M. (2006). School leadership for change: From transformational leadership to distributed leadership. *REICE: Ibero-American Journal on Quality, Efficacy and Change in Education*, 4(4), 11-24.
- Zembylas, M. (2017). Emotions and educational leadership. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (pp. 718-722). Berlin: Springer.



## **¿Qué prácticas de liderazgo se implementan en centros educativos de alta eficacia escolar? El caso de escuelas en contextos vulnerables en Aguascalientes, México**

**PENICHE CETZAL, RUBI**  
**RAMÓN MAC, CRISTÓBAL**

*Universidad Autónoma de Aguascalientes (México)*

### **Descripción general de la/s preguntas de investigación y objetivos**

El papel de los directores en Educación Media Superior (EMS) es significativo y más tratándose de escuelas cuyas condiciones y contextos están marcados por la inequidad, la desigualdad y la vulnerabilidad. El ejercicio de la función directiva es complejo y demandante, lo que conlleva a que estos actores propongan escenarios donde se tiendan a desarrollar habilidades y competencias que los ayuden a gestionar recursos y emprender estrategias que les permitan enfrentar tanto los problemas propios de la vida institucional, como los problemas contextuales donde están insertas las escuelas (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación-INEE, 2018).

El objetivo de este estudio es la identificación de las prácticas de liderazgo escolar emprendidas por los responsables de los Telebachilleratos comunitarios con alta eficacia escolar en el estado de Aguascalientes, México. Entendiéndose a una escuela con alta eficacia, aquellas que logra obtener resultados favorables como centro escolar, a pesar de su contexto.

La pregunta que guía el estudio es: ¿qué caracteriza a los líderes escolares de centros con alta eficacia, a pesar de su contexto vulnerable? Vale la pena mencionar que los Telebachilleratos comunitarios en México ofrecen servicios educativos donde el ingreso a la escuela resulta difícil (Weiss, 2017), ya que se ubican en lugares con altos índices de marginación (carencias en servicios educativos y de salud) y con ingresos por debajo de la línea de bienestar. Esta situación no permite acceder a los bienes y servicios más básicos, limitando las oportunidades o la capacidad para generar las condiciones necesarias para el desarrollo y bienestar colectivo (Comisión Nacional de Población-CO-NAPO, 2013). Aunado al problema de infraestructura, los TBC presentan carencias de servicios básicos, como la inexistencia o insuficiencia de agua potable y energía eléctrica. Por tal razón, muchas escuelas no cuentan con los servicios mínimos o suministros para desempeñar de forma adecuada las actividades escolares (INEE, 2018). Con ello, se puntualiza el problema cuestionándose sobre qué prácticas implementan directivos en escuelas que se encuentran en condiciones desfavorables, pero que obtienen resultados mejores que otros planteles, que posiblemente tienen un mejor contexto.

## Metodología

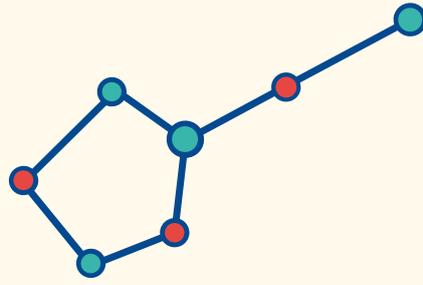
El proyecto se desarrolló bajo un paradigma cualitativo, con un estudio de casos de tipo colectivo. La selección de los planteles considerados se basó en una investigación previa llevada a cabo por Pedroza, Peniche y Lizasoain (2018) cuyo propósito fue la detección de escuelas de alta y baja eficacia en educación media superior en México. Para el estudio se seleccionaron tres planteles con nivel de eficacia escolar alta identificados en la investigación de Pedroza et al. (2018). Dichos centros elegidos se caracterizan por ser escuelas ubicadas en contextos vulnerables y con serios problemas sociales y económicos. Se empleó la entrevista semiestructurada; los participantes a los que se les realizó la entrevista fueron los siguientes: 6 profesores, 3 responsables del plantel académico y 3 supervisores por escuela. Se contó con tres versiones de la guía de entrevista, cada una adaptada al actor entrevistado (profesor, responsable y supervisor); las dimensiones en la cuales se basó la guía fueron con base en los modelos de Horn (2013) y Leithwood et al. (2006).

## Resultados y conclusiones

Tanto los docentes como el supervisor de zona consideran que los responsables han emprendido diversas prácticas encaminadas a motivar al equipo docente. De igual manera se identificaron dos prácticas fundamentales que lograron producir estados motivacionales a través de diversas estrategias reportadas: (a) se propicia una cultura del trabajo colaborativo entre los docentes y el responsable y (b) se promueve el compromiso con el proyecto educativo que los miembros de la comunidad han definido. Con respecto al establecimiento de objetivos, se encontraron dos prácticas importantes efectuadas por el responsable: (a) realiza reuniones periódicas para evaluar las estrategias y metas de trabajo, y (b) se enfoca en construir un trabajo colaborativo entre los docentes y él. De igual manera, los directivos de los centros procurar la integración y participación de los padres de familia en diversas actividades. Las evidencias anteriores han permitido coincidir con Álvarez, Torres, y Chaparro (2016), al considerar que el liderazgo permite que las instituciones educativas logren una mejor administración capaz de involucrar a diversos actores de la comunidad escolar, permitiendo a las escuelas enfrentarse a los entornos más demandantes y dinámicos de la sociedad moderna.

## Referencias bibliográficas

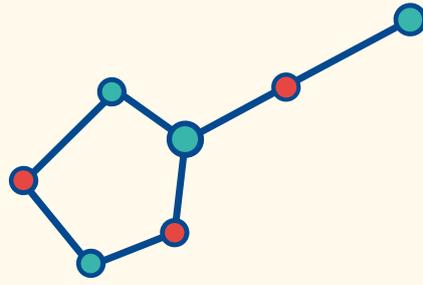
- Álvarez, J., Torres, A., y Chaparro, E. (2016). Diagnóstico del liderazgo educativo en las Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 51-68. doi: 10.6018/rie.34.1.206881
- Comisión Nacional de Población-CONAPO (2013). *Índice absoluto de marginación 2000-2010*. Recuperado de [http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indice\\_Absoluto\\_de\\_Marginacion\\_2000\\_2010](http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indice_Absoluto_de_Marginacion_2000_2010)
- Horn, A. (2013). *Liderazgo escolar en Chile y su influencia en los resultados de aprendizaje*. (Tesis de Doctorado). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México. Resultados generales*. Recuperado de <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D247.pdf>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it is and How it Influences Pupil Learning*. UK: National College for School Leadership.
- Pedroza, H., Peniche, R. y Lizasoain, L. (2018). Criterios para la identificación y selección de escuela eficaces de nivel medio superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 14-25. doi: 10.24320/redie.2018.20.1.2170
- Weiss, E. (2017). *Estudio exploratorio del Modelo de Telebachillerato Comunitario y su operación en los estados*. Recuperado de <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C155.pdf>



## Línea 8

# La orientación educativa en un mundo conectado. Participación, inclusión y convivencia





# Línea 8

**SIMPOSIOS**





## **La relación entre los centros educativos y las familias: participación y convivencia entre ambos agentes**

**RODRÍGUEZ-RUIZ, BEATRIZ (COORD.)**

*Universidad de Oviedo (España)*

### **Descripción del simposio**

La relación entre los centros educativos y las familias es un tema recurrente en el ámbito de la investigación educativa a nivel nacional e internacional (Rodríguez-Ruiz, Álvarez-Blanco, Martínez-González y Epstein, 2019), quizás por la relevante función educativa y socializadora que desarrollan ambos contextos, y por la necesidad de trabajar conjuntamente para promover un desarrollo adecuado de los niños, niñas y adolescentes. Más allá de los beneficios que genera la participación de las familias en los centros escolares que afectan a todos los implicados, parece necesario abordar cómo se produce esa participación de las familias en los centros escolares, quién la promueve, a través de qué órganos, respecto a qué situaciones y cómo afecta a la convivencia, porque, bien sea desde la perspectiva conceptual (Álvarez y Martínez, 2017; Deslandes, 2001; Epstein 2002; Hoover-Dempsey y Sandler, 1995) o la legislativa se señala la necesidad de que padres, madres y profesorado compartan los objetivos educativos, socializadores y de desarrollo personal de sus hijos, hijas, alumnos y alumnas respectivamente; para lo cual, es necesario que se establezcan relaciones basadas en la comunicación y la cooperación. Es por ello, que a través de este simposio se aborda la percepción que tienen los distintos agentes implicados padres, madres y profesorado sobre su participación en los centros educativos, recogiendo la perspectiva de ambos colectivos en diferentes etapas educativas y vinculada a distintas temáticas. Para ello, se aborda en primer lugar, desde la perspectiva de las familias, la implicación a través de la AMPA, como principal órgano colegiado de participación; posteriormente, centrándose en la visión del profesorado se analizar cuáles son las ideas que los futuros maestros y maestras tienen sobre la participación de las familias en los centros educativos; para abordar seguidamente, en un análisis conjunto de padres, madres y profesorado en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, la implicación de ambos agentes ante las dificultades del alumno. Finalmente, en base a los resultados de las investigaciones, se presenta una experiencia innovadora a través de un modelo de co-formación familias-docentes cuyo objetivo es mejorar la comunicación y la participación.

Si bien, el proceso educativo no es el único factor que influye en el desarrollo de las personas, si está claro que es un elemento determinante, por lo que, resulta necesario abordar e investigar la relación que ese establece entre ambos contextos (centros educativos y familias) y sobre todo, las percepciones que padres, madres y profesorado tienen sobre su participación, con el objetivo de identificar indicadores que permitan mejorar la participación, la convivencia y la inclusión del alumnado, al mismo tiempo, que desarrolla en los niños, niñas y adolescentes competencias académicas, sociales y personales que les permitan responder adecuadamente a las demandas de la actual sociedad.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, L., y Martínez, R. A. (2017). Review of the Partnership between School and Family: A Shared Responsibility. En J. A. González-Pienda, A. Bernardo, J. C. Núñez, y C. Rodríguez (Eds.), *Factors affecting academic performance* (pp. 121-140). New York: Nova Science Publishers.
- Deslandes, R. (2001). A vision of home-school partnership: three complementary conceptual frameworks. En F. Smit, K. Van der Wolf, y P. Slegers, *A bridge to the future. Collaboration between parents, schools and communities* (pp. 11-23). Nijmegen: ITS, Stichting Katholucke Universiteit te Nijmegen.
- Epstein, J. (1987). Towards a theory of family-school connections: teacher practices and parental involvement. En K. Hurrelmann, F.X. Kaufmann, y F. Lösel, *Social intervention: potential and constraints* (pp. 121-136). Berlín & New York: Walter de Gruyter.
- Hoover-Dempsey, K., y Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310-331.

## PONENCIA 1

# La participación de las familias en la AMPA, ¿cuestión de edad? Una década de estudios<sup>1</sup>

**GOMÁRIZ VICENTE, MARÍA ÁNGELES**

**MARTÍNEZ-SEGURA, MARÍA JOSÉ**

**PARRA MARTÍNEZ, JOAQUÍN**

*Universidad de Murcia (España)*

### Problema y objetivos de investigación

Como evidencian múltiples estudios, la realidad de la participación familiar en la educación escolar es un hecho complejo y diverso (Garreta, 2012; Hernández-Prados, García-Sanz, Gomáriz y Parra, 2018; Llevot y Bernad, 2015; Parra, Gomáriz, Hernández-Prados y García-Sanz, 2017). Entre las diferentes dimensiones en las que se puede concretar dicha participación, encontramos las vías formales o normativas, tales como Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado (AMPA) o Consejo Escolar (CE). Aunque las investigaciones muestran que los niveles de participación familiar en dichos organismos son mejorables, también arrojan que son valorados positivamente por la comunidad educativa (Gomáriz, Parra, García-Sanz y Hernández-Prados, 2019), siendo casi anecdótica la participación en ellas (AMPA y CE) (Feito, 2014), especialmente en edades tempranas y en contextos multiculturales.

En torno a la participación en las AMPA, nos viene rondando la siguiente cuestión en los últimos años dedicados a la investigación sobre el tema: ¿Existe la tendencia de una menor participación en la AMPA a medida que el hijo avanza en la escolaridad y por tanto, los progenitores tienen mayor edad? O, por el contrario, ¿se da una tendencia a presentar menores niveles de participación en las AMPA cuando los padres y madres son de edades más jóvenes?

Gracias a la trayectoria de nuestro equipo de investigación, desarrollando estudios a nivel regional, nacional e internacional en esta temática, planteamos en este trabajo un análisis de la participación de las familias en una de las vías formales, las AMPA, en función de la edad, a través del recorrido por tres investigaciones: un estudio de carácter regional entre los años 2006-2008 (promovido por el Consejo Escolar de la Región de Murcia), un estudio a nivel nacional entre los años 2012-2014 (impulsado por el Consejo Escolar del Estado), y un nuevo estudio local desarrollado entre los años 2017-2019 (desarrollado en el marco del Proyecto I+D+I EDU2016-77035-R). Para desarrollar este estudio evolutivo nos planteamos los siguientes objetivos:

Conocer los niveles globales de participación en la AMPA de las familias, en función de la edad de los progenitores, entre los años 2006 y 2019.

Analizar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la participación en la AMPA en función de la edad de los progenitores.

Establecer una tendencia en la evolución de dicha participación en la AMPA, en función de la edad de los progenitores.

### Método

El método empleado combina tres estudios de carácter exploratorio descriptivo, tipo encuesta, que se detallan en la Tabla 1.

<sup>1</sup> Aportación vinculada al proyecto de investigación I+D+I EDU2016-77035-R, titulado: Compartimos la educación. Programa para el fomento de la participación de las familias en los centros educativos.

**Tabla 1.** Detalle de las tres investigaciones empleadas

Investigación	Años	Alpha de Cronbach	Tamaño muestra	Variables	Valores
CE Región de Murcia	2006-2008	.866	2494 familias	Edad madre Edad padre Participación en AMPA	5 (1: menor de 20 a.; 5: mayor de 51 años)
					1-5
CE Estado	2012-2014	.867	14876 familias	Edad madre Edad padre Participación en AMPA	1-5 (1: menor de 20 a.; 5: mayor de 51 años) 1-4
MINECO I+D+I Compartimos la Educación	2017-	.966	3639 familias	Edad madre Edad padre Participación en AMPA	1-5 (1: menor de 20 a.; 5: mayor de 51 años) 1-5

Se ha procedido al análisis de los datos cuantitativos con el uso de estadística descriptiva (medias, desviaciones típicas) y de estadística no paramétrica (K Kruskal Wallis y U Mann Whitney). El nivel de significación estadístico fue de  $\alpha=.05$ .

## Resultados

En relación al primer objetivo, podemos avanzar las medias mínimas y máximas de participación en la AMPA en función de la edad de madre y padre, en cada uno de los tres estudios revisados.

- CE Región de Murcia: las madres de entre 20-30 años, obtienen la media más baja, 2.27, y la más alta, las madres de menos de 20 años, 3.50; en el caso de los padres, presentan la media más baja los de entre 20-30 años, 2.14, y la más alta los de entre 41-50 años, 2.83.
- CE Nacional: las madres de 20-30 años presentan la media más baja, 1.94, y la más alta en las menores de 20 años, 2.25; en el caso de los padres, coincide la más baja entre los de 20-30 años, 1.87, y la más alta entre los menores de 20 años, 2.45.
- Proyecto MINECO: las madres de 20-30 años obtienen la media más baja, 2.35, y la más alta, las que tienen 41-50 años, 3.09; en el caso de los padres los que tienen 20-30 años presentan la media más baja, 2.57, y la más alta entre los menores de 20 años, 3.23.

Tras aplicar las pruebas de contraste de hipótesis no paramétricas, encontramos, en las tres investigaciones, que aparecen diferencias estadísticamente significativas en función de la edad ( $p=.000$ , en función edad madre;  $p=.000$ , en función edad padre), apareciendo dichas diferencias a favor de las madres o padres de mayor edad en 22 de los 28 contrastes estadísticamente significativos dos a dos, a excepción de los siguientes casos, en los que las diferencias aparecen a favor de los menores:

- a. CE Región de Murcia: madres de 41 a 50 – >51 ( $p=.018$ ).
- b. CE Estado: madres de 31 a 40 – más de 51 ( $p=.037$ ); madres de 41 a 50 – >51 ( $p=.004$ ); padres de 31 a 40 – >51 ( $p=.018$ ); padres de 41 a 50 – >51 ( $p=.000$ ).
- c. MINECO: padres de 41 a 50 – >51 ( $p=.001$ ).

Podemos sintetizar que existe una tendencia en los más jóvenes (hasta los 30 años) a involucrarse menos en las AMPA, aumenta el compromiso en las edades centrales (30 a 50, para descender a partir de los 50 años, es decir, cuando el hijo/a está cursando, en su mayoría, estudios de Secundaria. Podríamos vislumbrar una tendencia negativa, con pronóstico calificable de pesimista (si se mantuviera evolutivamente) por la participación más baja de las familias más jóvenes, pero que luego mejora, y va descendiendo en los padres de mayor edad. Concluimos,

pues, que las formas de relacionarse las familias con los centros escolares no son estáticas o lineales, muy intensas al principio hasta desvanecerse con el tiempo: aumentan, se estabilizan y disminuyen en función de la edad.

## Referencias bibliográficas

- Garreta, J. (2012). *Families i escoles: la participació de les families als centres educatius*. La Paeria: Ajuntament de Lleida.
- Gomáriz, M. A., Parra, J., García-Sanz, M. P., y Hernández-Prados, M. A. (2019). De lo formal a lo real. Análisis de la participación familiar en Asociaciones de Madres y Padres y Consejos Escolares. *Aula Abierta*, 48(1), 85-96. <https://doi.org/10.17811/rife.48.1.2019.85-96>
- Hernández-Prados, M. A., García-Sanz, M.P., Gomáriz, M. A., y Parra, J. (2018). Perfiles de participación familiar en Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.35.1.325981>
- Llevot, N. y Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 57-70. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8761/8304>
- Parra, J., Gomáriz, M. A., Hernández-Prados, M. A., y García-Sanz, M. A. (2017). La participación de las familias en educación infantil. *RELIEVE*, 23(1), 1-23. <http://doi.org/10.7203/relieve.23.1.9258>

## PONENCIA 2

# La relación entre el profesorado y las familias ante las dificultades académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria<sup>1</sup>

**RODRÍGUEZ-RUIZ, BEATRIZ**

**MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, RAQUEL-AMAYA**

*Universidad de Oviedo (España)*

**CEBALLOS-VACAS, ESPERANZA M.<sup>ª</sup>**

*Universidad de La Laguna (España)*

### Problema y objetivos de investigación

La escuela y la familia desarrollan funciones socializadoras con un fin común: la educación integral de los y las menores. La actuación colaborativa de ambos agentes constituye para la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) un indicador de calidad educativa que se traduce en mayores posibilidades de éxito escolar (Epstein, 2011; Garreta-Bochaca, 2017). Sin embargo, no siempre resulta fácil establecer cauces de comunicación y colaboración entre la escuela y la familia. Entre las causas de esta dificultad se encuentran la escasa tradición de participación de las familias en las escuelas (Rodríguez-Ruiz, Álvarez-Blanco, Martínez-González y Epstein, 2019), los obstáculos para la conciliación de la vida laboral, familiar y personal o la actitud poco receptiva de los centros escolares respecto a la participación activa de las familias (Consejo Escolar del Estado, 2015). A pesar de las limitaciones, cuando esa cooperación se consigue, los beneficios se extienden más allá del ámbito académico para abordar aspectos personales, sociales y culturales, que afectan a toda la comunidad educativa. Los datos sobre la participación de las familias en los centros escolares dibujan una mayor participación en las etapas de Educación Infantil y Primaria frente a la de Educación Secundaria, asociada principalmente a actividades culturales, deportivas y lúdicas, o más formales, como las tutorías con el profesorado tutor. Es precisamente a través de la acción tutorial donde se establece una relación más directa con las familias, abordando en muchas ocasiones situaciones problemáticas con el alumnado (Rodríguez-Ruiz, Martínez-González y Ceballos-Vacas, 2019). Partiendo de esta perspectiva, el objetivo de este estudio es analizar la percepción que los padres, las madres y el profesorado tienen sobre la relación que se establece entre ambos antes las dificultades académicas del alumnado que cursa estudios de Educación Secundaria Obligatoria. Se pretende, así mismo, identificar qué colectivo percibe una mayor implicación ante las dificultades del alumnado, así como, cuáles son aquellos aspectos en los que existe un mayor grado de acuerdo entre el padre, la madre y el profesorado. Se parte de la hipótesis de que los contactos son escasos, centrándose principalmente en aspectos académicos o problemáticos del alumnado.

### Método

La investigación se ha realizado siguiendo la metodología de carácter exploratorio, a través de la técnica de encuesta. Han participado 1276 personas de la misma unidad familiar, 638 padres y 638 madres con hijos e hijas adolescentes escolarizados en 2.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y 125 profesores y profesoras de estos adolescentes. La recogida de información se realizó en las comunidades autónomas de Asturias y Canarias con la *Escala de Relaciones entre la Familia y el Centro Escolar* (Martínez-González, 1994), centrándose de manera específica en la *Relación entre el profesorado y las familias ante las dificultades académicas del alumnado*, que ha obtenido un adecuado

<sup>1</sup> Aportación vinculada al proyecto de investigación Indicadores sobre la participación de las familias en los centros escolares en la etapa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria: análisis de la perspectiva del profesorado, padres y madres (2019/00026/013-PAPI-19-EMERG-13) de la Universidad de Oviedo.

índice de fiabilidad en todos los colectivos (padre  $\alpha=,83$ ; madre  $\alpha=,79$ ; profesorado  $\alpha=,93$ ). Los análisis de datos se realizaron con el programa SPSS.22 a través de estadísticos descriptivos de frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central y variabilidad para cada ítem, así como, de análisis comparativos de dos grupos independientes con la t de Student. Se calculó también el tamaño del efecto cuando las diferencias resultaron significativas.

## Resultados y conclusiones

Los análisis descriptivos de la percepción de los padres, las madres y el profesorado acerca de su relación cuando el alumnado que presenta dificultades académicas, indican que tanto las familias como el profesorado buscan “a menudo” la interacción entre ambos para resolverlas; las madres presentan la media más alta ( $M= 3,96$ ;  $DT=,75$ ) y el profesorado la más baja ( $M= 3,58$ ;  $DT=,43$ ). Por su parte, el profesorado considera que es quien toma con mayor frecuencia la iniciativa de contactar con las familias ante las dificultades académicas del alumnado; a este respecto, las madres, comparativamente con los padres, presentan una visión más positiva de la implicación del profesorado, señalando que éste: 1) hablan para entender los distintos puntos de vista sobre los problemas de sus hijos o hijas ( $t_{(636)}= -5,333$ ;  $p=,000$ ); 2) se implican en proponer acuerdos sobre cuál puede ser la solución más adecuada ( $t_{(637)}= -3,724$ ;  $p=,000$ ); y 3) llevan a cabo un plan para solucionar el problema ( $t_{(637)}= -3,070$ ;  $p=,002$ ).

Los resultados apuntan que cuando los adolescentes tienen dificultades académicas los padres, las madres y el profesorado se ponen en contacto para solucionarlo. El profesorado tiene una mayor percepción de este hecho que los padres y madres; quizás porque las familias esperan más apoyo al respecto, especialmente las madres.

## Referencias bibliográficas

- Consejo Escolar del Estado (2015). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: MECD.
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Philadelphia: WESTVIEW Press.
- Garreta-Bochaca, J. (Coord.). (2017). *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. Madrid: Pirámide.
- Gomáriz-Vicente, M. A., Hernández-Prados, M. A., García-Sanz, M. A., y Parra-Martínez, J. (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Bordón*, 69(2), 41-57.
- Martínez-González, R. A. (1994). *Diagnóstico de Necesidades en la Cooperación entre Familia y Centro Escolar*. Proyecto realizado con la Universidad de Oviedo y USA Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R. A., y Ceballos-Vacas, E. M. (2019). Las tutorías con las familias en Educación Secundaria Obligatoria: Percepción de padres, madres y profesorado tutor. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 31-43.
- Rodríguez-Ruiz, B., Álvarez-Blanco, L., Martínez-González, R. A., y Epstein, J. (Coord.). (2019). Presentación del monográfico Relación entre Centros Educativos, Familias y Entidades Comunitarias. *Aula abierta*, 48(1), 7-10.

## PONENCIA 3

# Evaluación formativa de un modelo de co-formación familias-docentes para la mejora de la comunicación y la participación<sup>1</sup>

**HERNÁNDEZ-PRADOS, M.<sup>ª</sup> ÁNGELES**

**GALIÁN-NICOLÁS, BEGOÑA**

**GARCÍA-SANZ, M.<sup>ª</sup> PAZ**

*Universidad de Murcia (España)*

### Problema y objetivos de investigación

La necesidad de formación para la mejora de la relación colaborativa entre familias y docentes ha sido evidenciada por diversos autores, pero levemente practicada. El análisis de los planes de formación inicial docente constata la carencia de contenidos referidos al contexto familiar, lo que unido a la escasa transferencia del discurso a la práctica de la formación continua y permanente señalada por Imbermón (2007), reclaman la urgencia de innovar en los modelos formativos, especialmente cuando se refiere a la relación familia-escuela.

Durante el curso académico 2018-2019 se han desarrollado experiencias de coformación docentes-familias, que lejos de quedarse en algo anecdótico, “penetra en el modelo educativo de centro y se sitúa como seña de identidad” (Hernández-Prados, 2019, p.269).

La presente investigación parte de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo valoran el profesorado y las familias del alumnado una intervención, realizada mediante equipos colaborativos, para mejorar la comunicación entre las familias y el centro escolar de los hijos, así como la participación de padres y madres en las actividades organizadas por la institución educativa?

Para dar respuesta a este problema de investigación, se plantean los siguientes objetivos:

- Comprobar que docentes y familias conocen el significado y estrategias para mejorar la comunicación entre ambos, así como la participación familiar en las actividades del centro.
- Constatar la capacidad de sendos colectivos para constituir comisiones de trabajo colaborativo familias-docentes y planificar actuaciones para implementar en el centro.
- Verificar el funcionamiento de las comisiones de trabajo colaborativo en horario no presencial, así como la utilidad y viabilidad de las actuaciones planificadas en cada comisión.
- Analizar la idoneidad de las actuaciones desarrolladas en los distintos centros educativos y conocer el nivel de implicación del profesorado y de los padres y madres del alumnado.
- Valorar el proceso de enseñanza de los formadores, responsables de aplicar el programa de intervención.

### Método

Se trata de una investigación evaluativa, realizada a partir de una formación colaborativa conjunta, en la que participaron 75 docentes y 48 familias de 5 centros educativos (3 CEIP, 1 CRA y 1 IES) pertenecientes a un municipio multicultural ubicado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Los respectivos programas de intervención se aplicaron mediante diferentes modalidades (1 proyecto de innovación, 1 seminario de formación de centros y 3 cursos de formación), todos ellos vinculados al Centro de Profesores y Recursos de la Región de Murcia.

---

<sup>1</sup> Aportación vinculada al proyecto de investigación I+D+I EDU2016-77035-R, titulado: Compartimos la educación. Programa para el fomento de la participación de las familias en los centros educativos.

La intervención se llevó a cabo en 4 sesiones de tres horas cada una, al final de las cuales se aplicaron a los participantes cuestionarios mixtos diferentes, en función del contenido de cada sesión. La primera y cuarta sesión en los CEIP SA y NSR se realizaron conjuntamente, si bien la evaluación de la última sesión se llevó a cabo de forma diferenciada.

Una vez analizados los datos cuantitativos con el paquete estadístico SPSS, v. 24, y los cualitativos mediante el sistema de categorización, tras cada sesión se redactó un pequeño informe que fue entregado a los participantes a través de una plataforma virtual (*Google Classroom*), creada como repositorio de materiales y como medio de comunicación entre docentes, familias y formadores. Como no podía ser de otro modo, atendiendo a la evaluación formativa realizada, se fueron estableciendo mejoras a lo largo del desarrollo de la intervención.

## Resultados

Los resultados obtenidos en la investigación se muestran por objetivos, a excepción del quinto, ya que se esperaba que se diese transversalmente en los otros cuatro.

Seguidamente, se indica la media ( $\bar{x}$ ) y desviación típica ( $\sigma$ ), tanto a nivel global como por centros, referidas a cada uno de los objetivos de la investigación.

Objetivo 1: CEIP-SC ( $\bar{x}=4.41$ ;  $\sigma=.390$ ); CEIP-SA ( $\bar{x}=3.86$ ;  $\sigma=.710$ ); CEIP-NSR ( $\bar{x}=3.86$ ;  $\sigma=.710$ ); CRA-E ( $\bar{x}=4.13$ ;  $\sigma=.499$ ); IES-SM ( $\bar{x}=4.29$ ;  $\sigma=.344$ ); Global ( $\bar{x}=4.11$ ;  $\sigma=.530$ ).

Objetivo 2: CEIP-SC ( $\bar{x}=4.61$ ;  $\sigma=.304$ ); CEIP-SA ( $\bar{x}=4.52$ ;  $\sigma=.480$ ); CEIP-NSR ( $\bar{x}=4.43$ ;  $\sigma=.269$ ); CRA-E ( $\bar{x}=4.46$ ;  $\sigma=.402$ ); IES-SM ( $\bar{x}=4.78$ ;  $\sigma=.233$ ); Global ( $\bar{x}=4.56$ ;  $\sigma=.338$ ).

Objetivo 3: CEIP-SC ( $\bar{x}=4.13$ ;  $\sigma=.419$ ); CEIP-SA ( $\bar{x}=4.63$ ;  $\sigma=.492$ ); CEIP-NSR ( $\bar{x}=4.01$ ;  $\sigma=.387$ ); CRA-E ( $\bar{x}=4.55$ ;  $\sigma=.524$ ); IES-SM ( $\bar{x}=4.53$ ;  $\sigma=.461$ ); Global ( $\bar{x}=4.37$ ;  $\sigma=.457$ ).

Objetivo 4: CEIP-SC ( $\bar{x}=4.33$ ;  $\sigma=.492$ ); CEIP-SA ( $\bar{x}=3.53$ ;  $\sigma=.455$ ); CEIP-NSR ( $\bar{x}=4.39$ ;  $\sigma=.383$ ); CRA-E ( $\bar{x}=4.26$ ;  $\sigma=.549$ ); IES-SM ( $\bar{x}=4.30$ ;  $\sigma=.459$ ); Global ( $\bar{x}=4.16$ ;  $\sigma=.468$ ).

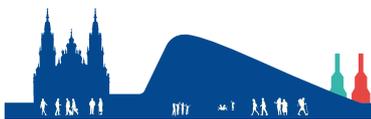
Teniendo en cuenta que los ítems cerrados incluyen una escala numérica de 5 grados, los resultados señalan que, a nivel global, las sesiones evaluadas con puntuaciones entre altas y muy altas han sido la segunda (objetivo 2) y la tercera (objetivo 3). La primera (objetivo 1) y cuarta sesión (objetivo 4) han obtenido valoraciones altas. Por centros, los docentes y familias participantes que mejor valoran la intervención recibida han sido los del IES-SM ( $\bar{x}=4.47$ ), seguidos de los del CEIP-SC ( $\bar{x}=4.37$ ), de los del CRA-E ( $\bar{x}=4.35$ ), de los del CEIP-NSR ( $\bar{x}=4.17$ ) y de los del CEIP-SA ( $\bar{x}=4.13$ ).

Del análisis cualitativo de los datos se deriva que los aspectos más positivos de la intervención han sido: conocer experiencias de otros centros, el trabajo por comisiones docentes-familias, las puestas en común, el desarrollo de las actuaciones planificadas, la ilusión por seguir avanzando, etc. Lo más negativo: la falta de tiempo, la implicación de pocas personas en la fase de planificación (especialmente familias), el idioma, etc.

A raíz de los resultados obtenidos, como respuesta al problema de investigación planteado y conclusión de la misma, puede afirmarse que la intervención ha sido altamente beneficiosa para los participantes y que la metodología mediante comisiones colaborativas docentes-familias ha resultado ser muy satisfactoria.

## Referencias bibliográficas

- Hernández-Prados, M. A. (2019). El encuentro formativo de las familias y docentes. Un espacio de colaboración. En J. Vera-Vila (Coord.), *Formar para transformar. Cambio social y profesiones educativas* (pp. 267-270). Granada: GEU.
- Imbernón, F. (2007). *Diez ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.



## La familia y el trabajo escolar en casa

**GODÁS OTERO, AGUSTÍN (COORD.)**

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### Descripción del simposio

Las ventajas que conlleva la implicación de las familias en la escuela a la que asisten sus hijos, las cuales se ven reflejadas en su motivación para el aprendizaje y, en algunos casos, en los resultados académicos del estudiante, es algo que casi nadie pone en duda en los foros educativos de relevancia. Cuando se analizan las propuestas teóricas sobre participación e implicación familiar en las escuelas se tiene la sensación de que la participación se estimula por necesidad, y la implicación, además de necesidad, requiere una clara percepción de competencia y un compromiso explícito o implícito por parte de los padres o tutores legales del niño. Esta diferencia nos lleva a pensar que la implicación familiar puede conllevar más beneficios en la educación del escolar que la participación, y así aparece reflejado en las numerosas investigaciones que exploran la actuación de los padres cuando ayudan a sus hijos en los estudios.

Dado que las variantes en las modalidades de implicación son muy amplias, en este simposio nos centraremos en el trabajo escolar en casa. Intentamos constatar las medidas más características de esta modalidad de implicación basándonos en que la implicación lleva consigo:

- Estar informado de lo que sucede en la escuela.
- Poner los medios físicos necesarios para estudiar y hacer los deberes.
- Decirles, las veces que haga falta, lo importante que es dedicar un tiempo diario al trabajo escolar en casa.
- Apoyar y ayudar, con los medios y tiempo que cada uno disponga, en las tareas escolares.
- Mostrar interés por los asuntos escolares delante de ellos.
- Establecer unas normas (horarios y lugar) para hacer las tareas escolares y preparar los exámenes, procurando que sea cómodo para padres e hijos.
- Preguntar y observar diariamente si se han realizado las tareas escolares.
- Observar que en el lugar de estudio no existan distractores (televisión, música, etc.) y que el uso del móvil, la Tablet o el ordenador es para ayudar a resolver las tareas.
- Si es necesario, recurrir a otros miembros de la familia para apoyar y ayudar con el trabajo escolar.
- Utilizar las gratificaciones cuando el estudiante no está motivado, sobre todo “las cosas agradables que podrá hacer cuando termine sus tareas”.
- Reunirse con sus tutores/as para conocer cuáles son sus metas y pedirles consejo sobre cómo hacer las tareas, informando siempre al estudiante de lo que se ha comentado en la tutoría.

Analizaremos el término *involvement*, utilizado en la literatura anglosajona para referirse tanto a la participación o implicación, aunque consideramos que es esta última acepción la preferida en los estudios sobre la temática. Muchos autores emplean tales constructos como sinónimos y otros han dedicado bastantes líneas a distinguirlo.

Nosotros consideramos que se puede participar sin implicarse, pero no al revés. Así pues, la participación se ciñe al contacto de las familias con la escuela a la que asisten sus hijos y es una modalidad de actuación, entre otras, de lo que se conoce como “implicación escolar” o “implicación basada en la escuela”.

De otro lado, nos centraremos en el amplio consenso existente al decir que se trata de dos procesos complejos, con múltiples dimensiones y definidos generalmente como un abanico de actividades que realiza la familia, ya sea en el propio centro escolar o fuera de él, y que están relacionados con la escolarización de sus hijos. La valoración más extendida señala que dichas actividades son un factor clave para promover una mejora en el rendimiento académico de los estudiantes, relacionada con sus resultados en las distintas materias curriculares, su bienestar emocional, su confianza en la autoeficacia y su buena educación ciudadana.

También analizaremos el proceder de las familias que participan y/o se implican en los distintos ciclos educativos y del desarrollo evolutivo en el que se encuentran los estudiantes. Un apreciable número de estudios tienen que ver con un período que discurre entre el final del ciclo de primaria, en los cursos quinto y sexto, y la entrada en el ciclo de secundaria. La elección de esta etapa se debe a la confluencia de un gran número de factores, como cambios biológicos, cognitivos, sociales, nuevas negociaciones en las relaciones familiares y, por añadido, un nuevo contexto escolar mucho más complejo, en el que el estudiante debe tomar decisiones que perfilarán su futuro académico y laboral.

Finalmente, aportaremos información en torno a la controversia sobre la dinámica de la implicación familiar cuyos procesos parecen obvios, aunque todavía no se ha llegado a explicar con precisión el carácter de su influencia. De ahí que nos planteemos, en este simposio, la posibilidad de aclarar los aspectos en los que el consenso, la mayoría de las veces, corre por cuenta de la investigación meta-analítica.

# PONENCIA 1

## ¿Qué es y no es la implicación familiar?

FERNÁNDEZ REY, ELENA

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

La implicación familiar influye en la consecución de logros académicos satisfactorios en el alumnado según diversos estudios (Nermeen, Heather & Votruba-Drzal, 2010; Ryan et al., 2010). Concebimos esa implicación, en un sentido amplio, como el conjunto de actitudes, conductas y actividades que desarrollan los padres y las madres relacionadas con la educación de sus hijos e hijas (Godás-Otero & Fernández-Rey, 2016). Epstein (2001) categoriza la implicación familiar en seis tipos: crianza, comunicación, voluntariado, toma de decisiones, colaboración con la comunidad y aprendizaje en el hogar. Este trabajo incide en este último tipo de implicación, que aborda los modos de aprendizaje no formal y las prácticas de enseñanza relacionadas con la escuela que tienen lugar en el hogar. Incluye distintas dimensiones, como el apoyo y el control con los deberes, las respuestas familiares a los logros académicos de los hijos y la comunicación entre padres, madres e hijos/as en temas vinculados con la escuela (Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler, 2007; Hoover-Dempsey & Sandler, 2005).

Al reflexionar sobre el papel que desempeñan las familias en la educación escolar de sus hijos, resulta fundamental considerar la corresponsabilidad educativa, que exige la colaboración en la tarea educativa, a través de una comunicación bidireccional, entre otras estrategias, de todos los agentes implicados (Texas Education Agency, 2011). También en el contexto español, estudios como el de Castro, Expósito, Lizasoain, López y Navarro (2014) inciden en que el apoyo y la supervisión de la actividad escolar de los hijos, junto con otros factores como la vinculación y pertenencia al centro y las altas aspiraciones académicas para los hijos, resultan esenciales para lograr niveles positivos de desempeño académico.

Pretendemos identificar qué es y, en contraposición qué no es, la implicación familiar desde esta categoría, en qué tipos de actuaciones se concreta mostrando cuáles son las acciones de los padres y las madres que pueden considerarse más representativas de la misma.

### Metodología

Para conseguir los anteriores objetivos la metodología utilizada se fundamenta en el análisis bibliográfico de los principales estudios sobre la implicación familiar centrada en el aprendizaje en el hogar y en la técnica de la encuesta, a través de la aplicación de cuestionarios a padres y madres, profesorado y alumnado de los últimos dos cursos de Educación Primaria.

### Conclusiones

Las principales actuaciones que se corresponden con la implicación familiar en el hogar se agrupan en las siguientes dimensiones:

- Los padres y madres deben informarse de lo que sucede en la escuela. Es una muestra de su interés por los asuntos escolares que tendrán que hacer explícito ante sus hijos. Las reuniones con el profesorado tutor serán una forma de mantenerse informados sobre sus metas y solicitar consejo para realizar las tareas escolares.
- El apoyo y la ayuda con las tareas escolares por parte de los padres y madres mediante estrategias como la facilitación de medios y tiempo, el establecimiento de normas, el cuidado con el lugar de

estudio (aspectos físicos, ambientales, eliminación de distractores), el empleo de gratificaciones o la observación diaria de la realización de las tareas de sus hijos e hijas favorecerá en éstos el desarrollo de procesos de autorregulación. Además, como indican Suárez et al. (2012) sería necesario instruir a los padres para ayudar a sus hijos en la realización de las tareas para casa de un modo autorregulado.

— Otros miembros de la familia también pueden ayudar y apoyar con el trabajo escolar, si es necesario.

Con la identificación de las pautas de implicación familiar se observa que no se trata de que los padres sustituyan al profesorado, tengan una formación especializada en las diversas áreas curriculares, pretendan solucionar los problemas de su hijo en el centro escolar o le hagan los deberes.

Las actitudes de indiferencia tanto a los éxitos como los fracasos escolares o de enfrentamiento con los docentes si no se está de acuerdo con ellos tampoco se pueden entender como acciones de implicación familiar.

## Referencias bibliográficas

- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E., & Navarro, E. (2014). Participación familiar y rendimiento académico de alumnos españoles de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. En Ministerio de Educación Cultura y Deporte. *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 167-179). Recuperado de [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=16702](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=16702)
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.
- Godás-Otero, A., & Fernández-Rey, E. (2016). Influencia de la implicación familiar en el rendimiento académico en educación primaria. En F. H. Veiga (Coord.) *Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico* (pp. 594-605). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, D. V., & Sandler, H. (2007). Parent's motivations for involvement in children's education: an empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology, 99*, 532-544.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2005). *Final Performance Report for OERI Grant R305T010673: the social context of parent involvement. A path to enhanced achievement*. Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, U.S., Department of Education, March 22.
- Nermeen, E., Heather, J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development, 81*(3), 988-1005.
- Ryan, C., Casas, J., Kelly-Vance, L., Ryalls, B., & Nero, C. (2010). Parent involvement and views of school success: the role of parents' latino and white American cultural orientations. *Psychology in the Schools, 47*(4), 391-405.
- Suárez, N., Fernández, E., Cerezo, P., Rodríguez, C., Rosário, P., & Núñez, J. C. (2012). Tareas para casa, implicación familiar y rendimiento académico. *Aula Abierta, 40*(1), 73-84.
- Texas Education Agency (2011). *A training manual for parent involvement*. Texas: TEA.

## PONENCIA 2

# Percepción de la implicación parental y motivación académica en estudiantes de Primaria

RODRÍGUEZ, SUSANA

Universidade da Coruña (España)

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Posiblemente vivimos en una época con la más alta conciencia social de la incidencia que el rol parental tiene sobre el futuro de nuestros hijos e hijas y, efectivamente, en este sentido, la investigación viene reiterando que los padres juegan un papel importante en la configuración del funcionamiento social, psicológico y académico de los hijos. Asumiendo que el apoyo de los padres es esencial para el éxito académico de los estudiantes (Eccles, 2007; Simpkins, Fredricks & Eccles, 2012, 2015), este trabajo tiene por objeto contribuir a una comprensión más integral de cómo el compromiso de los padres –el interés de los padres en el progreso de los hijos, las expectativas, la ayuda con las tareas académicas y la priorización de los deberes– incide en la motivación académica de los estudiantes.

### Metodología

Con una amplia muestra de 897 estudiantes de 5.º y 6.º de educación primaria (de edades comprendidas entre 9 y 12 años), los resultados nos permiten sugerir que las expectativas de los padres y su priorización de las tareas escolares explican la autoeficacia y la motivación intrínseca de los hijos en matemáticas. Junto con el interés por los progresos académicos de los hijos, estas variables predecían también positivamente la percepción de utilidad de las matemáticas. En ninguna de las ecuaciones de regresión entró la ayuda directa con los deberes por parte de los padres como predictor de la motivación hacia las matemáticas.

### Conclusiones

En síntesis, atendiendo a nuestros resultados los padres contribuirían a la motivación de los hijos, esencialmente, transmitiéndoles confianza en sus propias posibilidades, priorizando las tareas escolares y mostrando interés por sus progresos y su trabajo escolar. Este tipo de feedback y actitud parental puede tener una contribución más efectiva a la motivación académica de los hijos que la ayuda directa con los deberes o la supervisión de las tareas y el estudio en el hogar (Regueiro, Suárez, Valle, Núñez & Rosário, 2014; Rodríguez, Piñeiro, Gómez-Taibo, Regueiro, Estévez & Valle, 2017). Desde nuestra perspectiva, los resultados de este trabajo contribuyen a la literatura que trata de perfilar el tipo de comportamientos y prácticas parentales que inciden positiva, y negativamente, en la motivación académica de los hijos (Fan & Williams, 2010).

### Referencias bibliográficas

- Eccles, J. S. (2007). Families, schools, and developing achievement related motivations and engagement. En J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization* (pp. 665-691). New York: Guilford Press.
- Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 30(1), 53-74.

- Regueiro, B., Suárez, N., Valle, A., Núñez, J., & Rosário, P. (2014). Homework motivation and engagement throughout compulsory education. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 47-63.
- Rodríguez, S., Piñeiro, I., Gómez-Taibo, M. L., Regueiro, B., Estévez, I., & Valle, A. (2017). An explanatory model of maths achievement: Perceived parental involvement and academic motivation. *Psicothema*, 29(2), 184-190.
- Simpkins, S. D., Fredricks, J. A., & Eccles, J.S. (2012). Charting the Eccles' expectancy-value model from mothers' beliefs in childhood to youths' activities in adolescence. *Developmental Psychology*, 48(4), 1019-1032.
- Simpkins, S. D., Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2015). Families, schools, and developing achievement related motivations and achievement. En J. E. Grusec & P. H. Hasting (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 614-636). New York: Guilford Press.

## PONENCIA 3

### ¿Cómo actúan las familias implicadas?

GODÁS OTERO, AGUSTÍN

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

#### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Con unos datos debidamente fundamentados, partimos de una serie de supuestos objetivamente contrastados, que se pueden resumir de la siguiente manera:

- Cuando la familia participa en la escuela a la que asisten sus hijos y/o se implica en su trabajo escolar, mejora la calidad del aprendizaje y, en muchos casos, los resultados académicos.
- Es necesario observar cuáles son los elementos que posibilitan la decisión familiar de implicarse. En nuestro caso, consideramos dos aspectos: el estímulo que puede proporcionar el profesorado y una serie de características familiares como sus creencias en la efectividad de su ayuda, las invitaciones que reciben para implicarse, la composición de su hogar, a quién atribuyen la responsabilidad de educar, el tiempo disponible y sus ganas o energías para hacerlo.
- De igual forma, no es menos importante conocer cómo percibe el estudiante la actuación de sus padres (creencias incluidas, apoyo, ánimo, interés, control y expectativas).
- Finalmente, es necesario observar cómo, a partir de esta percepción, el estudiante se ve estimulado en su motivación para estudiar y, si es posible, analizar cómo repercute este acicate en sus resultados académicos.

#### Metodología

Participantes. Hemos trabajado en 12 centros de Galicia que imparten Educación Primaria, donde han participado 60 docentes, de los cuales el 96,7% dicen “haber implicado a las familias en actividades de aprendizaje en casa (deberes y/o preparación de exámenes)”. El contexto en el que han aplicado esta estrategia fue: en solitario (63,7%), con un grupo de compañeros (23,9%), con el Departamento de Orientación del Centro (10,7%), a petición de las familias (1,7%). También participaron 630 familias de las cuales el 78% eran matrimonios o parejas con hijos, el 15,5% eran madres solas con hijos y el 6,5% padres solos con hijos. Dado el objetivo de este trabajo, nos parece importante describir, por separado, las variables sociodemográficas de padres y madres.

Instrumento de medida. En cuanto al profesorado se han incluido dos ítems sobre la estrategia de implicación familiar que más ha utilizado, seguido de una pregunta sobre cómo aplicó dicha estrategia. Aparte y en formato de escala, se le plantearon dos ítems (Alfa=.872) para que valore la importancia y eficacia de “Asesorar a las familias para orientar a los estudiantes sobre la realización de deberes y/o preparación de exámenes”.

En cuanto a las familias, presentamos a continuación los índices de las distintas escalas:

	Ítems	Alfa (Madres)	Ítems	Alfa (Padres)
Responsable Familia	6	.644	6	.620
Responsable Escuela	3	.631	3	.623
Responsables Ambos	2	.742	2	.769
Orientación Aprendizaje	5	.823	5	.830
Orientación Logro	8	.639	8	.764
Autoeficacia	4	.798	4	.811
Invita estudiante	4	.680	4	.704
Invita la escuela	5	.846	5	.830
Tiempo y ganas	2	.710	2	.730

Procedimiento. Los cuestionarios fueron entregados en los centros educativos y enviados a la USC una vez cumplimentados. Los resultados fueron codificados y tratados estadísticamente con el paquete IBM SPSS Statistics 24.

## Conclusiones

La actuación del profesorado en grupo tiene una mayor incidencia que la actuación en solitario a la hora de implicar a las familias en actividades de aprendizaje en casa. Esta incidencia, en el caso de las madres, se focaliza en que “se atribuyen a sí mismas la responsabilidad del buen hacer académico de sus hijos”, mientras que para los padres se establece en torno a “sentirse eficaces para ayudar a sus hijos con las tareas escolares”.

La estructura familiar ejerce un papel moderado sobre estas variables y así, en las madres que viven solas con sus hijos, recae con más peso el hecho de sentirse responsables del buen discurrir académico, y los padres que viven en pareja, asumen la creencia en su capacidad para ayudar con las tareas escolares.

Merece la pena destacar que las madres que viven solas, contrastadas con las que viven en pareja, sean las que tienen menos tiempo para hablar con los profesores de sus hijos, mientras que los padres que viven en pareja (también comparados con los que viven solos) dicen tener menos tiempo para hablar con sus hijos del día a día en la escuela.

## Referencias bibliográficas

- Amoros, P., Balsells, M. A., Buisan, M., Byrne, S., & Fuentes-Pelaez, N. (2013). Implementation and evaluation of the “Learning together, growing in family programme”: the impact on the families. *Revista de Cercetore Si Interventie Socială*, 42, 120-144.
- Carlson, M. J. (2006). Family structure, father involvement, and adolescent behavioral outcomes. *Journal of Marriage and Family*, 68, 137-154.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.
- Godás, A. O. (2015). La participación y el compromiso familiar en la escuela. En M. Santos Rego (Ed.), *El poder de la familia en la educación* (pp. 123-140). Madrid: Síntesis.
- Hidalgo, M. V. G., Sánchez, J. H., Lorence, B. L., Menéndez, S. A., & Jiménez, L. G. (2014). Evaluación de la implementación del programa Formación y Apoyo Familiar (FAF) en Servicios Sociales. *Escritos de Psicología*, 7(3), 33-41.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parent involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42. doi: 10.3102/00346543067001003
- Jeynes, W. H. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742.
- Paintner, G., & Levine, D. I. (2000). Family structure and youths' outcomes: which correlations are causal? *Journal of Human Resources*, 35, 524-549.
- Yotyodying, S. (2012). *The quality of home-based parental involvement. Antecedents and consequences in German and Thai families*. (Tesis doctoral, Faculty of Psychology and Sports Sciences, Bielefeld, Germany). Recuperado de [https://pub.uni-bielefeld.de/download/2508819/2508820/Dissertation\\_Sittipan\\_Yotyodying.pdf](https://pub.uni-bielefeld.de/download/2508819/2508820/Dissertation_Sittipan_Yotyodying.pdf)

## PONENCIA 4

### La escuela pone los medios ¿y nada más?

NEGRO FERNÁNDEZ, MARÍA DEL CARMEN

*CEP Plurilingüe de Riomaior (España)*

#### Contextualización

O CEP Plurilingüe de Riomaior é un centro rural de primaria de 6 unidades, que conta con 115 alumnos/as e 13 mestres/as, sito na ría de Vigo. Fai cinco anos a raíz do cambio do equipo directivo desenvóléronse cambios importantes tanto a nivel estrutural e organizativos como de recursos, equipos e dinámicas de traballo.

O Decreto 105/2014, do 4 de setembro, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia, contempla, na súa disposición adicional terceira, que os centros, dentro do seu marco de autonomía pedagóxica e organizativa, establecerán, na PXA, as pautas e/ou criterios xerais sobre o uso das tarefas extraescolares. Dende o centro e de xeito colexiado demos resposta a este tema debatendo e reflectindo nos documentos do Centro, tecendo unha sólida base para todo o que logo iría xurdindo.

Considerando estas premisas establécese que neste Centro, poderanse propoñer traballos escolares que permitan reforzar e afianzar aprendizaxes xa traballadas na aula; tarefas de lectura e preparación previa dos temas; de investigación e de busca de información; de repaso, estudo e preparación de controis...; que deberán ser valoradas a efectos de avaliación. Graduaranse de xeito tal que a súa intensidade sexa directamente proporcional aos niveis respectivos, respectando o tempo de descanso, o xogo, as actividades extraescolares e a convivencia familiar, coa finalidade de que o noso alumnado adquira responsabilidade e autonomía. Avaliarase con acerto o tempo, as dificultades do traballo e as posibles carencias ou desigualdades de medios e recursos que poidan ter os alumnos/as, o que reclama do docente unha especial orientación para axudar a superalas, e para as que se ofrecen espazos e tempos no centro. Todo isto suscita grandes debates e distintas reaccións das familias.

#### Descrición da experiencia

Na reflexión de todo o claustro sobre os deberes barallamos datos e experiencias sobre os beneficios ou críticas dos deberes, tivemos en conta os tres axentes implicados, aos alumnos, profesorado e familias, preguntámonos si eran significativos, si vinculaban a familia coa escola, si xerarían ansiedade ao alumnado ou pola contra nos aportaría aspectos positivos. Concluímos levalos a cabo, pero con observacións.

Cada inicio de curso facemos unha reunión xeral con todas as familias e tratamos dos deberes. Explicámoslle a normativa e a adaptación que fai o centro pola autonomía pedagóxica que se lle atribúe. Facemos indicacións sobre: ¿cando?, onde?, como? e por que?

Ao longo do curso levamos a cabo as titorías coas familias e analizamos o traballo da aula e o resultado do traballo individual elaborado na casa polo alumno e o xeito no que o aborda. Analizamos as axendas onde se organizan día a día. Facemos feed-back de xeito que si un alumno non presenta as tarefas no momento e forma indicado, deixamos un tempo prudencial para proceder á entrega. De non ser así, chamamos as familias e é o alumno o que procede a argumentar o retraso, xa que todos os feitos teñen consecuencias. E non hai malos feitos, seno decisións equivocadas. Todo está reflectido no NOF.

Podemos agrupar as familias do seguinte xeito:

- Familias sobreprotectoras que lle fan os deberes.
- As que non están, nin se esperan. Os rapaces/as sobreviven.
- As súper exixentes que producen efectos moi adversos.
- Familias “happy”. Néganse, alegando que o fillo precisa descanso e facer actividades non curriculares.
- As que entenden a verdadeira finalidade das tarefas.

Hai un tipo de traballos que si é inviable levar a cabo neste contexto, son os traballos en grupo fora do horario lectivo. No centro damos facilidades para levalos a cabo os luns, martes e mércores de 16:00 a 18:00 horas., xa que moitas familias carecen de transporte ou lle incomoda recibir visitas.

Propoñemos escola de pais, aproveitamos calquera ocasión como o proxecto de investigación “Implica 2” para formar ás familias. Creemos fundamental traballar cos dous membros da unidade familiar, pero as veces é complexa a participación nas actividades programadas polo centro.

O final de curso pasamos unha enquisa de satisfacción para valorar as actividades que levamos a cabo durante o curso e a maioría manifesta unha boa predisposición e sentirse moi satisfeita coas propostas que se formulan dentro do centro e se involucra de forma significativa nelas.

## Conclusiones

Os pais e nais non poden vivir as vidas dos/das nenos/as, so acompañar e dirixir. “Hai que preparar os/as nenos/as para o camiño non o camiño para o nenos/as”, pero sempre estando informados do proceso e evolución.

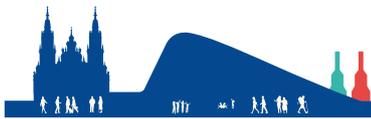
A confianza no profesorado é fundamental nese acompañamento, pero sobre todo debe gobernar o sentido común.

O profesorado pola súa parte debe ter maior coordinación para non excederse nas tarefas e enfocalas cara á investigación e actividades STEM, programar os deberes en función do traballo da aula e informar aos pais dos obxectivos e estándares traballados, coa finalidade complementar con actividades de tipo lúdico que creen vínculo e non separación.

O alumnado debería concienciarse da necesidade de ter un tempo de reflexión sobre o aprendido diariamente, onde a familia so tivera que poñer os medios e axudar a medir os tempos.

## Referencias bibliográficas

- Aunión, J. A. (2 de abril de 2012). *Rebelión contra los deberes para casa*. *El País*. Recuperado de [https://elpais.com/sociedad/2012/04/02/vidayartes/1333390053\\_270755.html](https://elpais.com/sociedad/2012/04/02/vidayartes/1333390053_270755.html)
- Decreto 105/2014 polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia, DOG 171 (2014).
- Regueiro, B., Rodríguez, R., Piñeiro, I., Estévez, I., Ferradás, M., & Suárez, N. (2016). Diferencias en la percepción de la implicación parental en los deberes escolares en función del nivel de motivación de los estudiantes. *European Journal of Investigation in Health Psychology and Education*, 5(3), 313-323.
- Valle, A., Pan, I., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S., & Regueiro, B. (2015). Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria. *Anales de Psicología*, 31(2), 562-569. doi: 10.6018/analesps.31.2.171131



# La participación de la infancia y la adolescencia. Buenas prácticas que promueven una ciudadanía activa, inclusiva y conectada

SABARIEGO, MARTA (COORD.)

*Universidade de Barcelona (España)*

## Descripción del simposio

El Simposio pretende profundizar en prácticas educativas y espacios de participación que favorecen el desarrollo de una ciudadanía activa e inclusiva en la infancia y la adolescencia, para la convivencia social y comunitaria y la construcción de una identidad política de carácter implicativo. Presenta las aportaciones de los equipos de investigación del proyecto “Infancia y Participación. Diagnóstico y propuestas para una ciudadanía activa e inclusiva en la comunidad, las instituciones y la gobernanza” (Ref. RTI2018-098821-B-I00) financiado en el marco de la convocatoria 2018 del Programa Estatal de I+D+i orientada a los Retos de la Sociedad. La finalidad de esta investigación es: a) conocer el estado actual de la participación infantil y adolescente, b) impulsar el desarrollo de acciones integradas para avanzar en las formas de participación infantil y en su inclusión como ciudadanía activa y c) promover acciones socioeducativas y de transferencia nacional e internacional que permitan arraigar los avances en participación política de la infancia en España.

La infancia y la adolescencia es uno de los colectivos excluidos e invisibilizados en el ejercicio de la ciudadanía. Su representación estereotipada y adultocéntrica les ha valido denominaciones como los “futuros ciudadanos”, los “todavía no”, los “no capaces”, los “semiciudadanos” (Cohen, 2005; Ramiro y Alemán, 2016). Por ello, durante muchas épocas la educación tenía la función de la formación del futuro ciudadano y ciudadana, centrandolo todo el reconocimiento del niño o la niña por lo que será y no por lo que es en el presente. En la práctica, esta representación ha ocasionado que la infancia haya visto aplazadas y limitadas sus posibilidades de acción y toma de decisiones en los diferentes entornos de su ecosistema educativo (Hart 1992; Save the Children, 2000; Hinton, 2008; Wilks y Rudner, 2013; Ramírez y Contreras, 2014; Ravetllat y Sanabria, 2016).

Lejos de esta visión, han ido emergiendo posicionamientos desde diferentes estamentos sociales y políticos que reconocen a la infancia por lo que es y es capaz de hacer (Child On Europe, 2008; Gaitán y Liebel, 2011; Liebel y Martínez, 2009; Informe Eurydice, 2012; Unicef, 2017). McCreedy y Dilworth (2014) apuestan por entender la participación como una cuestión de generar procesos ciudadanos políticos educativos. De acuerdo con esta aportación, es necesario dar un salto cualitativo y poner el énfasis en el aprender a participar en prácticas sociales y comunitarias, desde la acción deliberativa e implicativa. Los niños y las niñas han de actuar como activistas de los procesos participativos cada vez más complejos para desarrollar su autonomía ciudadana, responsable y comprometida, y sus competencias ciudadanas. Este activismo no se promoverá si no se construye el sentido de la participación vinculado al compromiso con la comunidad y/o con la democracia. De acuerdo con Flanagan (2013), este

interés cívico es la base para la participación ciudadana, y se sustenta en la identificación emocional y en el deseo de contribuir a una causa. Los diferentes entornos donde participa la infancia son espacios privilegiados para impulsar su compromiso cívico, la cultura democrática y la participación ciudadana.

El presente Simposio presenta diferentes prácticas que promueven la implicación de la infancia desde coordenadas innovadoras, para una cultura democrática en la que la participación de la infancia resulta clave para el ejercicio de una ciudadanía activa e inclusiva. El contenido que se propone abordar responde a las siguientes aportaciones:

- *“Itinerario Educativo para la participación infantil y adolescente en la Ciudad de Madrid”*. Se analiza la experiencia del Distrito de Usera donde se activaron cuatro grupos adolescente y cinco de infancia (aproximadamente 321 niños y niñas) para trabajar por una ciudad más amable, inclusiva y saludable para la infancia.
- *“Imaginemos nuestros barrios”*. Proyecto para la promoción de la participación activa de la infancia y la adolescencia en el municipio de Sevilla. Los escolares de primaria y secundaria trabajan en sus aulas para formular propuestas de mejora de la ciudad de Sevilla para que sus representantes del Consejo Municipal de Infancia y Adolescencia las aborden y desarrollen. Se analiza el impacto de esta experiencia en el aprendizaje cívico de los escolares implicados.
- *Rediseño cooperativo y coparticipado del patio escolar del CEIP San Jurjo de Carricarte (A Coruña)*. La experiencia narra el proceso de reordenación y renovación estética y lúdica del patio escolar a partir de la implicación de alumnado, equipo directivo, docentes y ANPA, así como se construye conciencia cívica en el marco de un proyecto comunitario.
- *La participación infantil en la gobernanza municipal. Los consejos municipales de niñ@s y/o adolescentes en Catalunya*. La experiencia narra la evolución de los consejos municipales infantiles y/o adolescentes en la Comunidad de Cataluña, así como la identificación de las tipologías de consejo que promueven diferentes formas de participación de los niños y niñas y adolescentes en la gobernanza del municipio.

## Referencias bibliográficas

- Cohen, E. F. (2005). Neither Seen Nor Heard: Children's Citizenship in Contemporary Democracies. *Citizenship Studies*, 9(2), 221-240.
- Bell, B., Brett, R., Marcus, R., & Muscroft, S. (2000). *Children's rights: reality or rhetoric? The United Nations Convention on the Rights of the Child, the first ten years*. Londres: Sarah Muscroft.
- Child on Europe. (2008). *Child On Europe*. Recuperado de [www.childoneurope.org](http://www.childoneurope.org)
- Eurydice. (2012). *Citizenship Education in Europe*. Recuperado de [https://ec.europa.eu/citizenship/pdf/citizenship\\_education\\_in\\_europe\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/citizenship/pdf/citizenship_education_in_europe_en.pdf)
- Flanagan, C. (2013) *Teenage citizens: The political theories of the young*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gaitán, L., y Liebel, M. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Madrid: Síntesis.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development Centre.
- Hinton, R. (2008). Children's participation and good governance: Limitations of the theoretical literature. *International Journal of Children's Rights*, 16(3), 285-300.
- Liebel, M., y Martínez, M. (2009). *Infancia y derechos humanos: hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Lima: Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe (IFEJANT).
- McCready, S., & Dilworth, J. (2014). *Youth Participation. Literature Review 2014*. Irlanda del Norte: YouthAction.
- Ramiro, J., y Alemán, C. (2016). ¿El surgimiento de un nuevo sujeto de ciudadanía? Aportaciones teóricas al debate contemporáneo sobre los derechos de los niños. *Papers*, 101(2), 169-193.
- Ramírez, M., y Contreras Salinas, S. (2014). Deconstruyendo la noción de infancia asociada a ciudadanía y participación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 10(1), 91-105.

- Ravetllat, I., y Sanabria, C. (2016). La participación social de la infancia y la adolescencia a nivel municipal. El derecho del niño a ser tomado en consideración. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 12(1), 87-102.
- UNICEF. (2012). *Children in an Urban World. The State of the world's children 2012*. New York: Autor.
- Wilks, J., y Rudner, J. (2013). A voice for Children and Young People in the City. *Australian Journal of Environmental Education*, 29(1), 1-17.

## PONENCIA 1

# Itinerario educativo para la participación infantil y adolescente en la ciudad de Madrid

**LÓPEZ GONZÁLEZ, AITOR**

**GIL JAURENA, INÉS**

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)*

### Contextualización

El Ayuntamiento de Madrid, desde la Dirección General de Familia, Infancia, Educación y Juventud, diseñó el Plan Local de Infancia y Adolescencia de Madrid (PLIAM) 2016-2019, con la visión de “lograr una ciudad más amable, inclusiva y saludable para las niñas, niños y adolescentes, en la que sus necesidades sean atendidas y sus derechos garantizados” (Dirección General de Familia, Infancia, Educación y Juventud, 2016, p. 63).

En 2017 el Área de Gobierno de Equidad, Derechos Sociales y Empleo creó el Servicio de Dinamización para la Participación Infantil y Adolescente, orientado al cumplimiento de los derechos de la infancia (United Nations, 1989) y como respuesta a la Ley 18/1999, de 29 de abril, reguladora de los Consejos de Atención a la Infancia y la Adolescencia de la Comunidad de Madrid, mediante la creación de Comisiones de Participación de la Infancia y Adolescencia (en adelante COPIA) en los 21 distritos de la ciudad de Madrid, proceso que será reconocido a través del Sello de Ciudades Amigas de la Infancia otorgado por UNICEF.

Este servicio municipal elaboró el itinerario educativo para la participación infantil y adolescente de la ciudad de Madrid, documento de reflexión en torno a la Investigación-Acción Participativa (en adelante, IAP), la Sociología de la Infancia, el marco legislativo de los derechos de la infancia y el enfoque ecológico, articulando una metodología de trabajo flexible en tres ámbitos de trabajo socioeducativos: centros educativos, entidades sociales y grupos informales.

En este caso, se expone la experiencia desarrollada en el Distrito de Usera en los meses de julio de 2017 a febrero de 2018, donde el itinerario educativo se desarrolló en cuatro grupos de adolescencia y cinco grupos de infancia, de cuatro entidades sociales (Fundación Tomillo, Cruz Roja, Asociación ICEAS y Asociación Proyecto San Fermín), el Centro de Servicios Sociales San Filiberto y el CEIP Juan Sebastián Elcano.

### Descripción de la experiencia

El diseño metodológico del itinerario educativo:

El servicio de dinamización, formado por 25 personas, está organizado en equipos de zona distrital y en comisiones de trabajo: metodología, planificación y organización, comunicación y cuidados. Las comisiones confluyen con diversas responsabilidades en la elaboración de las fases de la IAP y del itinerario educativo, donde destacan tres espacios de trabajo técnico en este proceso:

Asambleas de coordinación, en las cuales se debaten y reflexiona la participación como derecho y proceso de aprendizaje, así como los espacios donde los niños y niñas puedan reflexionar críticamente, opinar y elaborar propuestas que reivindiquen sus derechos y mejoras sociales.

Equipo de la zona sur (Villaverde, Usera, Carabanchel y Latina) proyecta la incidencia de la participación de la infancia y adolescencia en los diferentes sistemas (micro – meso – exo – macro) en los que el niño y la niña se sitúa e interactúa, así como las sesiones y objetivos de sensibilización para la participación desarrollados en el itinerario.

La comisión de metodología elabora un camino de seis fases a transitar para la constitución de las COPIA en cada distrito de Madrid.

Experiencia en el Distrito de Usera de la ciudad de Madrid:

El itinerario educativo se desarrolló en cuatro grupos de adolescencia y cinco de infancia, contando con una participación aproximada de 171 niñas y 150 niños durante julio de 2017 a febrero de 2018. A continuación, se

muestra el trabajo de sensibilización realizado en dos espacios educativos que se conformaron como equipos de participación:

En el CEIP Juan Sebastián Elcano, existe una colaboración previa con el proyecto participativo MICOS diseñado para crear un entorno escolar saludable (Dirección General de Estrategia de Regeneración Urbana, 2016). La sinergia de actuaciones de participación permite reducir el itinerario en una sesión y con ella se constituye un grupo de 24 niños y niñas de 3.º a 6.º de primaria.

El Centro de Servicios Sociales San Filiberto cuenta con un grupo variable de adolescentes de 12 a 17 años. En este grupo, se desarrollan los objetivos del itinerario variando las dinámicas, ajustándolas al propio grupo y contexto. Como ejemplo, en la última sesión se deseaba fomentar una visión crítica del estado del barrio y el intercambio con los vecinos y vecinas, de esta manera se propone ir a cantar villancicos. En esta última sesión el grupo decidió convertirse en equipo de participación para las COPIA.

## Conclusiones

En primer lugar, se destaca la propuesta institucional del Ayuntamiento de Madrid por generar una vinculación con las entidades sociales, centros educativos y colectivos no organizados para la promoción y cumplimiento de los derechos de la infancia. Iniciando un camino donde la infancia sea considerada como sujeto activo en la propuesta de construcción de una ciudad habitable para sus ciudadanos (Tonucci, 2015).

Además, esta experiencia de sensibilización a través del itinerario educativo, se ha nutrido de sinergias participativas impulsadas desde distintas áreas municipales (proyecto MICOS, servicio de participación de infancia y adolescencia en distritos, etc.) e incluso de enfoques como 'Madrid ciudad de los cuidados' que incide en el propio itinerario educativo en uno de sus objetivos: desarrollar el apoyo mutuo y los cuidados entre los integrantes de los grupos infantiles y adolescentes (Dirección General de Infancia y Familia, 2017).

## Referencias bibliográficas

- Proyecto Micos*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid. Recuperado de <https://madridsalud.es/wp-content/uploads/2016/04/MICOS-Regeneracion-urbana.pdf>
- Dirección General de Familia, Infancia, Educación y Juventud. (2016) *Plan Local de Infancia y Adolescencia de Madrid: PLIAM 2016-2019*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid. Recuperado de <https://transparencia.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/InfanciayFamilia/Destacamos/PLIAM/FicherosPLIAM/PLIAM%202016-2019.pdf>
- Dirección General de Infancia y Familia. (2017). *Reconstruyendo la participación infantil y adolescente. Itinerario educativo en el Distrito de Usera*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid.
- Dirección General de Infancia y Familia. (2018) *Guía para promover la Participación Infantil y Adolescente en la ciudad de Madrid*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid.
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/documents/professionalinterest/crc.pdf>
- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Barcelona: Editorial Grao.

## PONENCIA 2

# "Imaginemos nuestros barrios". Proyecto para la promoción de la participación activa de la infancia y la adolescencia en el municipio de Sevilla

**ROMERO PÉREZ, CLARA**

*Universidad de Sevilla (España)*

**RUIZ VERA, MARÍA MANUELA**

**PARREÑO GARRIDO, INMACULADA**

*Servicio de Participación Ciudadana-Ayuntamiento de Sevilla (España)*

### Contextualización

Desde la esfera política, la participación ciudadana constituye uno de los elementos clave para el desarrollo de políticas públicas inclusivas y sensibles a las demandas ciudadanas. Desde la esfera pedagógica, la participación constituye un signo de autonomía individual y denota la capacidad para actuar y promover cambios positivos en el entorno a partir de juicios propios. Desde el punto de vista psicoevolutivo, la participación es un indicador del desarrollo óptimo del individuo. Aplicado a la infancia, la participación infantil constituye un derecho y un proceso gradual de construcción de la ciudadanía. En este proceso, confluyen las acciones educativas emprendidas por distintos actores: familias, institución escolar y otros actores sociales entre los que se encuentran los municipios. Las acciones educativas impulsadas desde ellos promueven diferentes procesos participativos como estrategia para el desarrollo de una ciudadanía activa y responsable.

La contribución que se presenta pretende contextualizar, describir y ofrecer los primeros resultados del impacto del Proyecto "Imaginemos nuestros Barrios" a partir de la voz de los propios niños, niñas y adolescentes (en adelante, NNA) y los adultos encargados de dinamizarlo. El Proyecto representa una de las líneas de actuación del Ayuntamiento de Sevilla para promover la participación infantil y adolescente en el municipio.

### Descripción de la experiencia

El Proyecto "Imaginemos nuestros Barrios" (en adelante, InB) se inscribió por primera vez en el I Plan de Infancia y Adolescencia de la ciudad de Sevilla (2014-2018) y mantiene su continuidad en el II Plan Local de Infancia y Adolescencia de la ciudad de Sevilla (2019-2021) dentro del Programa: "Sevilla desde la mirada de los niños y las niñas", que integra, a su vez, el Proyecto "Consejo de la Infancia y Adolescencia". InB pretende promover la participación infantil y adolescente con el fin de que identificar necesidades, formular demandas y diseñar proyectos que los propios NNA puedan llevar a cabo con el apoyo del Ayuntamiento de la ciudadanía.

El Proyecto se apoya en el modelo de niveles de participación infantil de Roger Hart (1992) y se compromete en dinamizar aquellas acciones socioeducativas que promuevan la información y la consulta a NNA (nivel 5 de Hart), iniciadas por los adultos pero con decisiones compartidas por los niños (nivel 6 de Hart), iniciadas y dirigidas por los NNA (nivel 7 de Hart) y/o iniciadas por los niños con decisiones compartidas con los adultos (nivel 8 de Hart).

InB está dirigido a NNA de la ciudad de Sevilla, entre los 6 y los 17 años de edad y los escolares trabajan durante dos cursos académicos continuados en el proyecto. El modelo de participación infantil y adolescente del Proyecto se apoya en dos procesos complementarios:

Constitución y funcionamiento del Consejo Municipal de Infancia y Adolescencia (CMIA), cuyo ciclo de renovación es cada dos años;

Proceso de reflexión y debate en las aulas denominado "Imaginemos nuestros barrios", en virtud del cual NNA opinan y generan propuestas que son trasladadas por sus compañeros y compañeras representantes a las Juntas de Distrito y al CMIA.

El Proyecto se lleva a cabo en los centros escolares que acceden a participar en él y se implementa en los centros educativos durante los meses de Enero-Marzo. A lo largo de cinco sesiones de trabajo, el alumnado de Primaria y Secundaria, analiza la realidad y formula propuestas de mejora a nivel tanto de barrio como de ciudad que elevan a los representantes del Consejo Municipal de Infancia y Adolescencia. Es importante destacar que las propuestas viables de NNA se consignan en el proyecto de Presupuestos Municipales del próximo año.

El objetivo de esta contribución es describir la experiencia y ofrecer datos preliminares sobre el impacto del proyecto en el aprendizaje cívico de los escolares participantes. El estudio adopta una metodología cualitativa a partir de un cuestionario elaborado *ad hoc*. y entrevistas semi-estructuradas con los profesionales (profesorado y personal técnico de animación sociocultural) encargados de implementar el programa. El trabajo de campo comprende el análisis de las experiencias llevadas a cabo en algunos de los centros participantes del Distrito Sur de Sevilla durante el presente curso escolar (2019/2020).

## Conclusiones

Los municipios, como agentes socioeducativos, están obligados a impulsar espacios participativos para la ciudadanía no sólo adulta sino también infantil y adolescente.

De acuerdo con el espíritu de la Convención sobre los Derechos del Niño (art.12), relativo al derecho al niño a ser escuchado, los proyectos municipales en pos de la participación infantil y adolescente deben satisfacer unos elementos mínimos que lo caractericen como un proyecto a favor de la participación de NNA. De acuerdo con Ravetllat Ballesté y Sanabria Moudelle (2016, p.14), entre ellos se situarían: la participación, como un derecho de la infancia y su carácter universal e inclusivo.

El Proyecto "Imaginemos nuestros Barrios", impulsado por el municipio de Sevilla puede ser catalogado como una proyecto participativo, respetuoso con el interés superior de NNA. Es, a su vez, un Proyecto positivo e inclusivo, ya que propicia experiencias educativas que inciden en los procesos de construcción de la personalidad social y moral de NNA y promueve ciudadanía en todos los distritos de la ciudad.

## Referencias bibliográficas

- Halliday, A. J., Kern, M. L., Garrett, D. K., y Turnbull, D. A. (2018). The student voice in well-being: a case study of participatory action research in positive education. *Educational Action Research*, 27(2), 173-196. doi: 10.1080/09650792.2018.1436079
- Hart, R. A. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Muñoz Moreno, J. L., y Colorado Ramírez, S. (2016). Participación, ciudad y educación: los consejos de infancia y de adolescencia. *Kult-Ur Revista Interdisciplinària Sobre La Cultura de La Ciutat*, 6, 171-192. doi: 10.6035/kult-ur.2016.3.6.7
- Ravetllat Ballesté, I., y Sanabria Moudelle, C. (2016). The social participation of children and adolescents at the local level. The right of the children to be taken into account on matters that concern them. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 12(1), 87-102. doi: 10.18004/riics.2016.julio.87-102

## PONENCIA 3

# O deseño do patio escolar como medio para educar na participación: a experiencia do CEIP San Jurjo de Carricarte-A Coruña

**BARBA NÚÑEZ, MARÍA**  
**POSE PORTO, HÉCTOR**

*Universidade da Coruña (España)*

### Contextualización

Un centro escolar tiene en su recinto y proximidades, espacios que sirven para la interacción social y el educar. Los alrededores de la escuela, los caminos que conducen a ella, los lugares de acceso y salida, el patio y los pasillos del centro educativo contienen en sí mismos plusvalías educativas dignas a tener muy presentes en la tarea colectiva de educar a las camadas más jóvenes.

En los momentos de entrada y salida al colegio, las esperas, los desplazamientos a una u otra actividad, son tiempos educativos. Por lo tanto, la ordenación, diseño, estética y estado general (accesibilidad, limpieza, señalización...) de dichos espacios son elementos fundamentales en dicha tarea educadora. Son espacios públicos, donde la ciudadanía más joven y con plenos derechos, aprenden a convivir y estar. Cuidándolos, transitándolos de forma adecuada y mejorándolos.

El patio escolar es uno de esos espacios que, al cabo de la jornada, al finalizar un curso, al remate de un ciclo educativo, habitamos un número de horas, días y momentos que no son para minusvalorar en la educación de niños y niñas. Por lo tanto, su concepto, diseño y uso adecuado se nos antoja fundamental en la transmisión de valores positivos y hábitos cívicos.

### Descripción de la experiencia

El Centro de Educación Infantil y Primaria San Jurjo de Carricarte en el barrio de Monte Alto en A Coruña poseía un amplio recinto amurallado para seguridad de su alumnado y desarrollar en él las tareas propias de acceso al centro, recreos y actividades al aire libre.

Su estado y estética, su confortabilidad y adecuación a los nuevos gustos y sensibilidades no satisfacían a familias, usuarios y comunidad educativa en general. Desde la Asociación de Padres y Madres de Alumnado del centro se elevó una propuesta de reordenación y renovación estética y lúdica de dicho patio al Ayuntamiento de A Coruña.

La Concejalía de Educación y Justicia Social del municipio coruñés entendió y asumió como razonables dichas demandas. De hecho, vio en ellas la oportunidad de promover hábitos de participación infantil. Acto seguido, a través de la empresa REXENERANDO, diseñó un proceso participativo para llevar a cabo dichas reformas. Durante dos cursos escolares (2015-2016; 2016-2017), trabajó con los diversos colectivos implicados: equipo directivo, docentes, alumnado y ANPA.

Encuentros, dinámicas y materiales de claro sentido crítico y sociocultural fueron desarrollándose a lo largo de ambos cursos para, en estrecha colaboración con el Departamento de Obras y Servicios del Ayuntamiento de A Coruña, recoger todas las necesidades y propuestas expresadas por el alumnado y las familias. Decir que los niveles educativos directamente implicados fueron 4.º, 5.º y 6.º de Educación Primaria. Ello no ha impedido que también se tuviesen en cuenta las apreciaciones de padres y madres con hijos e hijas en Ed. Infantil.

Los fondos económicos fueron aportados íntegramente por el municipio en sucesivos presupuestos municipales. El resultado final de la experiencia, tanto en el sentido organizativo y estético del recinto escolar, como las satisfacciones por todo el proceso participativo, fue espectacular. La fiesta de inauguración, las menciones en los

medios de comunicación, la presentación de la iniciativa de educación ciudadana en foros académicos, etc., ha sido continua y ya están en marcha otros procesos semejantes en algún centro más de la ciudad gallega.

## Conclusiones

Las principales conclusiones que se derivan de esta experiencia de educación en participación infantil y adolescente en el ámbito escolar serían:

- Definir los espacios y servicios públicos desde la perspectiva ciudadana, especialmente la más joven y escolarizada, amplifica los aspectos positivos de dichos lugares.
- Se crea conciencia cívica desde la infancia y la adolescencia con proyectos comunitarios.
- El buen uso y conservación de los espacios públicos se logra con la implicación directa y de forma vinculante de sus usuarios.
- Educar en la participación es tarea de múltiples agentes, entre ellos, la escuela, las organizaciones sociales y el municipio como agencia educativa.

## Referencias bibliográficas

- Graziella Reyes, O., Rivera P., & Robin, J. (2018). Construcción de ciudadanía: la educación desde la infancia encaminada a la inclusión social. *Tla-melaua*, 12(44), 52-71.
- Hoskins, B., Janmaat, J. G., & Villalba, E. (2012). Learning citizenship through social participation outside and inside school: an international, multilevel study of young people's learning of citizenship. *British Educational Research Journal*, 38(3), 419-446.
- Ravetllat, I., y Sanabria, C. (2016). La participación social de la infancia y la adolescencia a nivel municipal. El derecho del niño a ser tomado en consideración. *Revista Internacional de investigación en ciencias sociales*, 12(1), 87-102.
- Rodríguez, M., Cohen, R., Delval, J., y Messina, C. (2016). De la escuela democrática a la participación cívica y política. *Cultura y Educación*, 28(1), 114-129.
- Trilla, J., y Novella, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de la infancia. *Revista de Educación*, 356, 23-43.

## PONENCIA 4

# La participación infantil en la gobernanza municipal. Los Consejos Municipales de niñ@s y/o adolescentes en Cataluña

**NOVELLA CÁMARA, ANA MARÍA**

**CRESPO I TORRES, FERRAN**

**ESTEBAN TORTAJADA, MARTA BEATRIZ**

*Universitat de Barcelona (España)*

### Contextualización

En Cataluña, los Consejos Infantiles se iniciaron desde el Área de Educación de la Diputación de Barcelona en 1997. A partir de la conferencia “El niño y la ciudad” que impartió Tonucci, se inició un programa “La ciudad de los niños” en el que nueve municipios de la provincia de Barcelona (Cardedeu, Granollers, Navarres, El Prat de Llobregat, Rubí, Sant Feliu de Llobregat, Súria Viladecans) impulsaron un cambio de mirada de la infancia y promovieron la creación de este órgano. En el 2007, la Diputación de Barcelona constituye la Red de Consejos de infancia de la provincia.

Por otro lado, la participación de la infancia se impulsa con la aprobación de la Ley 14/2010, del 27 de mayo, de los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia, donde se le otorga un lugar privilegiado entre sus principios y propuestas de órganos para articularla en el ámbito local y Autonómico. En el 2013, se aprueba el Decreto 200/2013, de 23 de julio, de los consejos de participación territorial y nacionales de los niños y adolescentes de Cataluña. También se ha aprobado en Cataluña el Pacto de Atención Integral a la Infancia y la Adolescencia de Cataluña (Acuerdo de Gobierno 193/2010), que incluye la participación e integración activa a la comunidad mediante dos ejes de actuación: difundir la visión de los niños como sujetos de derechos y deberes, y fomentar la participación de los niños en la comunidad, en las actividades de ocio, tiempo libre y deporte y en cualquier asunto que les afecte. Cabe mencionar la constitución, en noviembre de 2014, del Consejo Nacional de Infancia y Adolescencia de Cataluña (CNIAC) (Decreto 200/2013) como un nuevo órgano participativo y consultivo de la Dirección de Atención de la Infancia de la Generalitat de Cataluña.

### Descripción de la experiencia

Los consejos infantiles son una de las prácticas que se desarrollan en la actualidad en el seno de los municipios para que los niños adquieran protagonismo en la política pública y en la calidad de vida de la infancia. Este órgano de participación, vinculado al gobierno del municipio, se reúne y organiza para posicionarse y articular acciones alrededor de cuestiones que les preocupan o sobre las cuales quieren influir.

En la actualidad, en la Comunidad Autónoma de Cataluña aproximadamente hay unos 130 municipios que tienen en funcionamiento algún órgano de participación ciudadana para la población infantil. El trabajo colaborativo con diferentes municipios (Sant Feliu de Llobregat, Sant Boi de Llobregat, Barberà del Vallés, Argentona, Figueras, entre otros) y la investigación acción-participativa (Los consejos infantiles y el CNIAC. Nuevas formas de participación política y cívica de los niños y las niñas de Cataluña. Financiada por el Programa RECERCAIXA) permite exponer las características de las prácticas participativas dentro de los consejos municipales infantiles y/o adolescentes, así como la identificación de las tipologías de consejo que promueven diferentes formas de participación en la gobernanza del municipio.

La experiencia lleva a identificar a los consejos infantiles como espacios de participación política donde cabe la democracia representativa, la democracia participativa y la democracia implicativa, en los cuales la participación

invade el hacer colectivo como metodología y contenido que se concreta en más participación. Por eso, los consejos acaban siendo aquello que sus participantes generan en su propio hacer, así como desde espacios de metaparticipación donde acaban decidiendo sus funciones y sus características de funcionamiento. Eso sí, siempre sin descuidar su principal función que es trabajar conjuntamente para aportar elementos de mejora al municipio. Para ello, las experiencias analizadas constatan que el órgano analiza su realidad y establece prioridades, pero a partir de aquí las diferentes experiencias generan formas de implicación diferenciada. Es decir, desde las aportaciones que genera el consejo se articulan diferentes formas para hacer llegar su posicionamiento a instancias superiores, ya sea de forma deliberativa o de forma proyectiva. E incluso se llega a identificar la concreción de iniciativas que posibilitan al propio grupo de participantes a dar forma a acciones concretas de cuyo liderazgo serán responsables y/o corresponsables.

El objetivo de esta contribución, es describir las diferentes formas de participación que implican la emergencia de diferentes liderazgos entre los niños y las niñas. Los liderazgos identificados son: investigador-analista; participativo; convivencial; y transformacional.

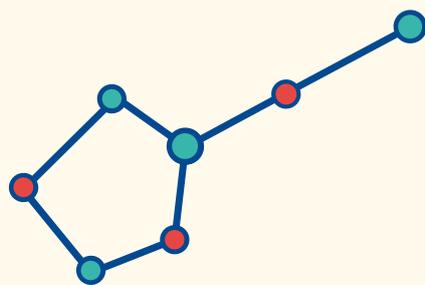
## Conclusiones

La necesidad de avanzar por una ciudadanía consciente de su rol protagonista y activista pasa por fortalecer los escenarios de participación ciudadana. En el caso de la infancia y adolescente encuentra en los consejos infantiles –y/u otras formas de participación– la plataforma para incidir en la toma de decisiones de su municipio e implicar al resto de la población infantil.

Las experiencias en los consejos infantiles y/o adolescentes llevan a identificar formas de participación que promueven diferentes liderazgos por parte de los niños y las niñas en su ejercicio de ciudadanía. El desarrollo autónomo y eficaz de las funciones de este órgano requiere de ciertas condiciones y de un acompañamiento que promueva diferentes liderazgos. Su hacer participativo está asociado a las formas de deliberación y proyección alrededor de los temas que abordan, así de cómo establecen las interconexiones con el equipo de gobierno y otros agentes de la comunidad.

## Referencias bibliográficas

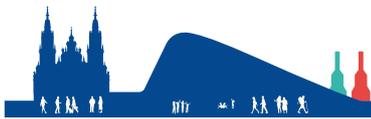
- Ayuntamiento de Barcelona. (2018). *Documento marco. Impulso de la participación de la infancia en los servicios y proyectos municipales*. Recuperado de <https://ajuntament.barcelona.cat/dretssocials/sites/default/files/arxius-document/impulso-participacion-infancia-servicios-proyectos-municipales.pdf>
- Generalitat de Catalunya. (2013). *Pacte per a la infància a Catalunya. Direcció General d'Atenció a la Infància i a l'Adolescència*. Recuperado de [https://treballiaferssocials.gencat.cat/ca/ambits\\_tematics/infancia\\_i\\_adolescencia/pacte\\_infancia\\_catalunya/](https://treballiaferssocials.gencat.cat/ca/ambits_tematics/infancia_i_adolescencia/pacte_infancia_catalunya/)
- Novell, A., y Llena, A. (2016). *Infància i participació política. Recull d'experiències de consells d'infants i/o adolescents a Catalunya*. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/115325>



# Línea 8

**COMUNICACIONES**





## **Las competencias socioemocionales del orientador: una herramienta clave en la educación en red**

**FERNÁNDEZ TILVE, MARÍA DOLORES**

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

**MALVAR MÉNDEZ, MARÍA LAURA**

*Universidade de Vigo (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Parece que la mejora de los centros educativos pasa por el tamiz de la cultura de la colaboración, por lo que los profesionales de la orientación se ven obligados a afrontar las exigencias de una manera colegiada. Para ello, deben poseer unas competencias adecuadas que le permitan asumir situaciones diversas con garantías de calidad y éxito (Anaya, Pérez-González y Suárez Rivero, 2011). En este sentido, las relaciones que establece con los miembros de la comunidad educativa tienen gran importancia. Como señala Le Bofert (2001), tienen que saber gestionar una situación profesional compleja, reaccionando con pertinencia, movilizándolo recursos en un contexto y comprometiéndose con las tareas ordinarias y extraordinarias, teniendo en cuenta que todas ellas resultan cruciales como recoge el estudio de Rodríguez Álvarez, Ocampo Gómez y Sarmiento Campos (2018). En la actualidad, el trabajo en red puede definirse como una tarea inexcusable para su praxis. La actividad orientadora puede constituir una fuente de gran tensión emocional, atendiendo a los cambios que provienen de la esfera social, cultural, tecnológica, económica y laboral, la relación que se establece con las familias, la variación de perfil del estudiantado, las numerosas tareas establecidas, etc. Estamos observando que la institución escolar requiere cada vez más de orientadores con una amplia gama de competencias, entre las que ocupan un lugar preferente aquellas que no se circunscriben al contenido técnico, sino que se refieren a la forma de trabajar, a la actitud hacia el trabajo y hacia los demás, a la adaptación constante al cambio, a la calidad de las relaciones, etc. (Pena Garrido, Extremera Pacheco y Rey Peña, 2016; Repetto, 2009).

Puede resultar obvio que el desempeño del rol de orientación precisa de una formación inicial y continua en el ámbito socioemocional, como plantean algunos autores (Clemente-Ricolfe y Escribá-Pérez, 2013). Sin embargo, todavía son escasas las propuestas formativas, así como los estudios focalizados en la evaluación de este tipo de competencias. En este contexto, decidimos emprender una investigación con el propósito de evaluar de manera específica las competencias socioemocionales de los orientadores escolares bajo tres focos: formación, aplicabilidad y relevancia. En este trabajo, ofrecemos exclusivamente los resultados obtenidos desde el punto de vista de la relevancia otorgada con el afán de que puedan contribuir a la eficacia de su labor educativa y en particular a la educación en red.

### **Metodología**

Este trabajo, enmarcado en una investigación más amplia, cuenta con un diseño metodológico que combina técnicas de corte cuantitativo (escala de valoración tipo Likert) y cualitativo (grupo de discusión).

La población de referencia está compuesta por orientadores de secundaria pertenecientes a centros públicos de Galicia, un total de 323.

En la fase extensiva de la investigación, elaboramos una escala de valoración tipo Likert, configurada por 92 ítems que permiten conocer el nivel competencial emocional del orientador, la posibilidad de aplicación en el contexto de trabajo y la relevancia para la práctica orientadora. Para el análisis de datos se recurrió a diferentes técnicas de análisis estadístico:

- Tabulación “uni” y “bivariada”, incluyendo porcentajes en caso de variables categóricas y estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) para las variables cuantitativas;
- Análisis Factorial Exploratorio (AFE) por el método de Componentes Principales;
- Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) para analizar la validez de constructo de la escala utilizada y la constatación de las macrocompetencias identificadas;
- Análisis de la consistencia interna de la escala de evaluación de competencias, a través del cálculo del coeficiente  $\alpha$  de Cronbach;

Para el análisis de los datos cuantitativos se utilizó el paquete estadístico SPSS.20 y el programa AMOS.20.

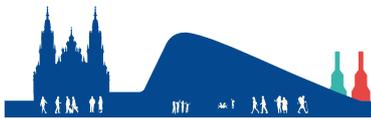
## Resultados y conclusiones

Como principales hallazgos obtenidos, podemos destacar:

- La evaluación de las competencias emocionales evidencia resultados significativos que posibilitan la realización de un diagnóstico estratégico de la situación actual de los orientadores, identificando áreas de mejora prioritarias para el ejercicio exitoso de la orientación.
- La elaboración de una herramienta única, válida y fiable para la evaluación y seguimiento de la formación de los orientadores escolares, tanto en el ámbito de la formación inicial como permanente. Una herramienta que integra diversas aportaciones teóricas y cuenta con unas propiedades psicométricas adecuadas, posibilitando así su uso regular por parte de profesionales e investigadores del mundo educativo y una rápida transferencia de los resultados.
- La identificación de las competencias socioemocionales más relevantes para la práctica orientadora, con promedios superiores a 3.75: “comunicación” (3.85), “capacidad de escucha” (3.85), “confidencialidad” (3.85), “habilidades interpersonales” (3.83), “atender a la diversidad” (3.83), “empatía” (3.81), “respeto” (3.79), “discreción” (3.79), “responsabilidad profesional” (3.76) y “apreciación de la diversidad” (3.76).
- Los resultados de la evaluación pueden ayudar a dibujar un perfil competencial de los orientadores más ajustado a la realidad socioeducativa y a una orientación de calidad.

## Referencias bibliográficas

- Anaya, D., Pérez-González, J. C., y Suárez Rivero, J. M. (2011). Los contenidos de formación de los profesionales de la orientación educativa desde la perspectiva de los propios orientadores. *Revista de Educación*, 356, 283-284.
- Clemente-Ricolfe, J., y Escribá-Pérez, J. (2013). Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la universidad. *Revista de Educación*, 362, 535-561.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Pena Garrido, M., Extremera Pacheco, N., y Rey Peña, L. (2016). Las competencias emocionales: material escolar indispensable en la mochila de la vida. *Padres y Maestros*, 368, 6-10. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.001>
- Repetto, E. (Dir.). (2009). *Formación en competencias socioemocionales. Libro del alumno*. Madrid: La Muralla.
- Rodríguez Álvarez, P., Ocampo Gómez, C. I., y Sarmiento Campos, J. A. (2018). Valoración de la orientación profesional en la enseñanza secundaria postobligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 75-91. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.285881>.



## **La asamblea de aula como práctica de participación infantil. La visión de maestros y maestras de centros de Educación Infantil y Primaria**

GARCÍA-RAGA, LAURA  
BOQUÉ TORREMORELL, MARIA CARME  
ALGUACIL DE NICOLÁS, MONTSERRAT

*Universitat Ramon Llull (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Con la obra *Democracy and Education* (1916), Dewey reclama que la escuela sea un escenario para la emergencia de una ciudadanía plena, un espacio donde reflexionar y experimentar vivencias significativas de participación y decisión que permitan a las personas desarrollarse en el medio social. En consecuencia, el docente no sólo debe educar a individuos, sino contribuir a conformar una vida social justa fomentando la apertura mental, la tolerancia, la eliminación de prejuicios, la escucha y la comprensión del otro. Sin duda, no es lo mismo formar súbditos que formar ciudadanos como sujetos críticos y políticos (Meirieu, 2003). Autores como Giroux (1990) defienden que la escuela debe estar vinculada a la sociedad y otorgan al profesorado el rol de intelectuales transformadores que educan a una ciudadanía activa y crítica.

Resulta fundamental, por tanto, utilizar estrategias socioeducativas que refuercen la participación del alumnado. Siguiendo a Martín y Puig (2007, p. 91), “aprender a vivir de forma democrática solo se puede conseguir viviendo democráticamente”. Como decía Freinet (1996) la democracia de mañana se prepara con la democracia en la escuela. Entre otras, la asamblea de aula se conforma como una iniciativa para promover la participación. Ahora bien, su finalidad no es sólo abrir espacios de ensayo democrático, sino también de democracia real y directa. La premisa de partida a la hora de celebrar la asamblea de aula es el reconocimiento explícito de que las aportaciones de los niños y las niñas tienen sentido para la escuela. Actualmente parece que algunas escuelas establecen formas de gobernanza propias accesibles al alumnado (Prieto-Flores et al., 2018).

Nuestro trabajo se centra en el funcionamiento de la asamblea a partir de las percepciones de profesorado tutor de centros de educación infantil y primaria de Cataluña, respondiendo a dos cuestiones: ¿cuál es el papel del profesorado y del alumnado en la asamblea de aula?; ¿cuáles son los objetivos, temáticas y decisiones más frecuentes de la asamblea? Estas preguntas se concretan en los siguientes objetivos:

- Conocer el rol del profesorado y del alumnado en la asamblea de aula en centros educativos de Cataluña.
- Destacar los objetivos prioritarios de la asamblea de aula desarrollada de acuerdo a las percepciones de tutores y tutoras de centros educativos de Cataluña.
- Indagar a partir de la opinión de tutores y tutoras sobre las temáticas tratadas y decisiones acordadas en la asamblea de aula en centros educativos de Cataluña.

## Metodología

El diseño metodológico se sitúa en el paradigma de investigación interpretativo, que permite una aproximación contextualizada a los fenómenos estudiados y trata de captar una realidad de manera rigurosa mediante la obtención sistemática de datos y su categorización y análisis.

La muestra estuvo constituida por 63 tutores de 15 centros de Educación Infantil y Primaria de Cataluña, 6 de titularidad concertada-privada y 9 de titularidad pública. En concreto, hay 9 de infantil, 50 de primaria y 4 que no precisan la etapa educativa. El procedimiento de muestreo utilizado ha sido no probabilístico intencional, considerando aquellos centros que destacaban por sus prácticas democráticas.

Abordamos nuestro objeto de investigación a través de un cuestionario elaborado *ad hoc* validado por el grupo de investigación y sometido al juicio de 6 expertos. A partir de las valoraciones aportadas e indicaciones de los evaluadores se confeccionó el instrumento final, compuesto por 10 ítems abiertos y un espacio para aportar cualquier comentario.

Las respuestas se han categorizado en función de su contenido, estableciéndose las frecuencias encontradas.

## Resultados y conclusiones

En cuanto al rol del profesorado en la asamblea de aula, tienden a dirigirla (40,65%), si bien también hay un 32,2% que actúan como facilitadores. Los niños y las niñas disponen de un espacio para resolver conflictos de convivencia (49,16%) y para el intercambio comunicativo en general (40,83%) que, en ocasiones, coordinan (8,33%).

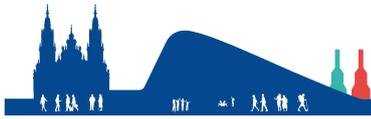
Como objetivos de la asamblea destacan: regular la convivencia (32,81%), ofrecer un espacio comunicativo (21,09%), organizar el funcionamiento del grupo (19,53%), intervenir en la escuela (13,28%), crear sentimiento de pertenencia (10,93%) y favorecer el aprendizaje (2,34%).

Las temáticas se relacionan con la convivencia y el funcionamiento del grupo (52%), asuntos de interés para el alumnado (20%), aprendizaje (10,4%), experiencias personales (8%) y celebraciones (5,6%). La mayoría de las decisiones afectan a las relaciones entre iguales y al día a día (65,88%) y, en menor proporción, se toman decisiones sobre el aprendizaje (14,1%) y la escuela (7%).

En definitiva, la participación en el aula está presente, pero es minoritaria en las decisiones de la escuela. Entre los retos, subrayamos la importancia de incrementar la confianza en las capacidades de los niños y las niñas como agentes para intervenir incluso en decisiones hasta ahora reservadas al dominio del adulto.

## Referencias bibliográficas

- Dewey, J. (1996). *Democracy and education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: McMillan.
- Freinet, C. (1996). *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós.
- Martín, X., y Puig, J. M. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Graó.
- Meirieu, P. (2003). *El pedagogo i els drets de l'infant: història d'un malentès?* Barcelona: Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Prieto-Flores, O., Feu, J., Serra, S., y Lázaro, L. (2018). Bringing democratic governance into practice: policy enactments responding to neoliberal governance in Spanish public schools. *Cambridge Journal of Education*, 48(2), 227-244.



## **Buenas prácticas en la utilización del Centro de Simulación en Orientación Familiar como asignatura universitaria**

**RIVAS, SONIA**  
**BELTRAMO, CARLOS**

*Universidad de Navarra (España)*

### **Contextualización**

El uso de la simulación en los procesos educativos constituye para el docente un método de enseñanza eficaz mediante una práctica análoga a la que se pueden encontrar en la futura interacción con la realidad. Se busca desarrollar en los estudiantes un conjunto de habilidades que les permitan lograr modos de acción expertos.

En el caso del ámbito de las Ciencias Sociales, resulta aún escasa la literatura relativa al uso docente de los centros de simulación (Caride, Gradaílle, & Teijeiro, 2012; Paz-Albo, 2018). Dicha literatura informa de los datos obtenidos con su uso, pero sin contar con herramientas de evaluación válidas y fiables (Unver et al., 2017). Por tanto, parece una oportunidad ahondar en el estudio del uso de la simulación en la formación profesional universitaria, concretamente en área de las Ciencias de la Educación.

La Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra oferta la asignatura Orientación Familiar en el segundo semestre a grados dobles (Educación Primaria con Pedagogía) y a grados simples (Pedagogía y Psicología), con una carga lectiva de 3 ECTS.

En esta comunicación se describen los fundamentos y primeros resultados de integrar el Centro de Simulación en la asignatura Orientación Familiar, como parte de la docencia impartida a un grupo de estudiantes de grado del segundo semestre de 2019-2020. A través de la herramienta de Jeffries y Rizzolo (2006), se pretende comparar el grado de satisfacción y la confianza en sí mismos que desarrollan alumnos que cursan esta asignatura. Se compara los que la cursan a través de una metodología mixta (clases teóricas ordinarias más Centro de Simulación) respecto a aquellos que cursan toda la asignatura siguiendo una enseñanza ordinaria, clases teóricas más clases teórico-prácticas en el aula.

### **Descripción de la experiencia**

La integración del Centro de Simulación en la docencia busca propiciar un aprendizaje significativo en los alumnos que, combinando teoría y práctica, mejore algunas destrezas básicas de pedagogos, maestros y psicólogos educativos (Berzosa, Cagigal, & Fernández-Santos, 2009).

Dando un paso más allá, en esta comunicación interesa no solo ratificar los posibles beneficios ya intuados, sino también mostrar en qué faceta o facetas resulta más positiva una experiencia como esta.

La presente experiencia se diseña a partir de la hipótesis de que, a diferencia de la enseñanza ordinaria, la práctica de la simulación contribuye a mejorar algunos aprendizajes en los estudiantes, tales como la mejora de la autoconfianza en sí mismo y la mejor asimilación de determinados contenidos de la materia.

Al inicio del segundo semestre del ciclo 2019-2020, el docente dará la opción a los alumnos para que elijan entre dos metodologías. Los que elijan pertenecer al grupo A cursarán durante todo el semestre las clases en el entorno del aula ordinaria, y aquellos que opten por ser parte del grupo B acudirán las últimas cinco semanas de clase al Centro de Simulación para trabajar el contenido a través de la práctica del *role playing*. Ambos grupos tendrán un tronco común teórico previo de 10 semanas de duración en el aula ordinaria.

Siguiendo la pirámide de Miller (1990) (ver Figura 1), con el grupo A se trabajará el primer y segundo nivel. Por su parte, con el grupo B se trabajarán los niveles tres y cuatro.

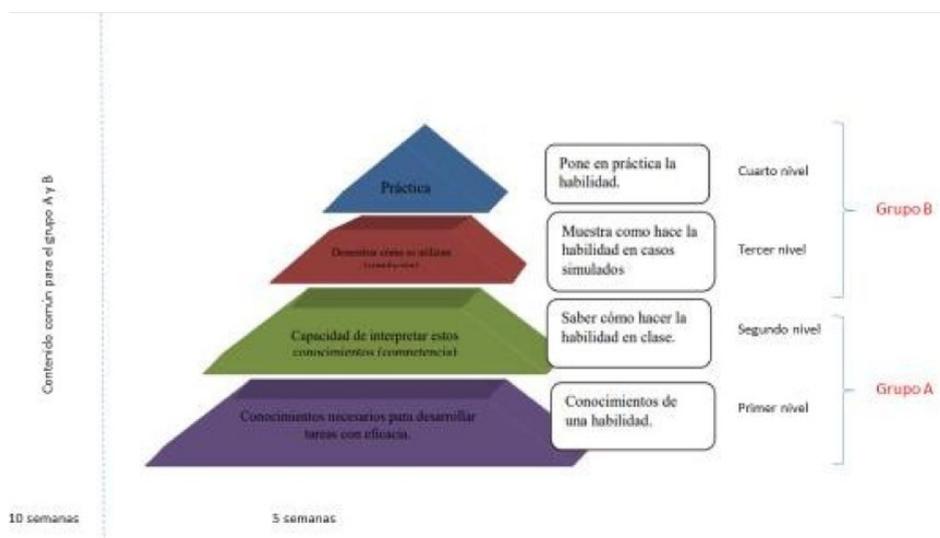


Figura 1. Relación entre simulación y pirámide de Miller (1990)

Durante las cinco sesiones diferenciadas, aquellos que accedan al Centro de Simulación abordarán de forma diferente los siguientes aspectos: capacidad de evaluar un problema, capacidad de empatizar efectivamente con los usuarios, capacidad de plantear creativamente respuestas durante la entrevista, capacidad de planear un plan de acción para la familia, y capacidad de preparar sesiones formativas para la familia.

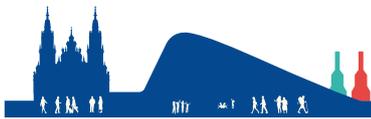
Al finalizar el semestre se comparará la percepción de los estudiantes que habrán cursado la asignatura a través de metodología mixta (Grupo B) respecto a aquellos que la hayan cursado según el modelo ordinario (Grupo A). Para tal fin se empleará la *escala de Satisfacción y Confianza de los Estudiantes en el Aprendizaje* de Jeffries y Rizzolo (2006), que consta de 13 ítems que miden la satisfacción del estudiante y la autoconfianza en la instrucción con el uso de la simulación.

## Conclusiones

1. Se espera que no haya diferencia significativa entre los Grupos A y B respecto al grado de comprensión del contenido “familia, comunidad de personas”, que es común a ambos y transversal a toda la experiencia.
1. Se espera que los estudiantes de del Grupo B asimilen mejor que los del Grupo A la dificultad de tomar decisiones, identificar y resolver problemas o situaciones, plantear y procurar dar respuesta a cuestiones de naturaleza psicológica, social, económica, ética y pedagógica.
3. Se espera conocer el grado de *self confidence* o *mastering* que logren desarrollar los alumnos de ambos grupos frente a los desafíos profesionales en general, estableciendo las diferencias de logro entre el Grupo A y el B.

## Referencias bibliográficas

- Berzosa, M. P., Cagigal, V., & Fernández-Santos, I. (2009). El reto de la orientación familiar en los centros educativos. Una realidad que necesita mejorar. *Apuntes de Psicología*, 27, 441-456.
- Caride, J. A., Gradaílle, R., & Teijeiro, Y. (2012). El diálogo paradigmático en Educación Social: la simulación como un modo de enseñar y aprender en las aulas universitarias. *Revista D'Innovació Educativa*, 9, 23-32.
- Jeffries, P. R., & Rizzolo, M. A. (2006). *Designing and implementing models for the innovative use of simulation to teach nursing care of ill adults and children: a national, multi-site, multi-method study*. New York: National League for Nursing and Laerdal Medical.
- Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine*, 65(9), 63-67.
- Paz-Albo, J. (2018). The influence of simulations on family engagement – prospective early childhood educators' perceptions. *Early Child Development and Care*, 188(2), 102-108.
- Unver, V., Basak, T., Watts, P., Gaioso, V. P., Moss, J. A., Tastan, S., ... & Tosun, N. (2017). The reliability and validity of three questionnaires: The Student Satisfaction and Self-Confidence in Learning Scale, Simulation Design Scale, and Educational Practices Questionnaire. *Contemporary Nurse*, 53(1), 60-74.



## **El papel de la familia en la formación de hábitos de consumo sostenible de los adolescentes de Cuenca, Ecuador**

**PALACIOS, MARÍA DOLORES**

*Universidad de Cuenca (Ecuador)*

**TORIO LÓPEZ, SUSANA**

*Universidad de Oviedo (España)*

**MURGA, M.ª ÁNGELES**

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) son una iniciativa de las Naciones Unidas para afrontar los desafíos que enfrenta la Humanidad derivados de una crisis ecológica y socioeconómica. Los ODS responden al enfoque del desarrollo sostenible (EDS) hoy ampliamente aceptado por la comunidad internacional.

El anterior Secretario General de la ONU, resalta el papel de la familia al señalar "... la consecución de los objetivos de desarrollo depende del grado de empoderamiento de las familias para contribuir a esa tarea ..." (ONU, 2010, p. 4). Esta afirmación tiene asidero en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948. Artículo 16.3): "*La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado*". Adicionalmente, el informe de Síntesis (UNICEF, 2018) evidenció cómo el papel de las familias y las políticas familiares contribuyen a la consecución de los ODS n°: 1 (pobreza), 3(salud), 4(educación), 5 (igualdad de género), 8 (desempleo juvenil) y 16 (violencia). Este informe no recoge el ODS n° 12; "Producción y Consumo responsable", ni la meta 12.5 que pretende: "*[De aquí a 2030], reducir considerablemente la generación de desechos mediante actividades de prevención, reducción, reciclado y reutilización*" (ONU. CEPAL, 2018, p. 56). A pesar de ello, valoramos el papel de la familia, y coincidimos con la afirmación de la ONU (2018): "... *las familias, tienen un papel crucial en el desarrollo social. En ellas recae la responsabilidad primordial de la educación y socialización de los niños, así como de inculcar los valores de la ciudadanía y la pertenencia a una sociedad...*" (p. 29).

Desde esta perspectiva la familia es un potente agente de socialización primaria, tiene una gran responsabilidad en la formación de los valores de la sostenibilidad y en la construcción de una nueva conciencia social de ciudadanía. Particularmente, se han realizado estudios en el área psicoambiental, señalando que altos niveles de motivación intrínseca se vinculan positivamente con una mayor frecuencia de conductas proambientales y que el apoyo parental puede favorecer comportamientos autónomos hacia el cuidado del medio ambiente (Grolnick *et al.*, 2014; Lavergne, Sharp, Pelletier & Holtby, 2010).

El objetivo de esta comunicación es, analizar el papel de la familia en el consumo sostenible de los adolescentes, mediante el apoyo parental a la autonomía, los valores familiares y las metas de logro parental.

## Metodología

La investigación asume un diseño cuantitativo, relacional de corte transversal. Participaron 171 estudiantes de Bachillerato, entre 14 y 19 años de edad ( $M=16.4$ ;  $DT=1.1$ ), de tres colegios de la Ciudad de Cuenca (Ecuador) y sus progenitores (139 madres y 90 padres).

Dos instrumentos para los estudiantes: un cuestionario adaptado de la escala *Perception of Autonomy Support Scale* (Bureau & Mageau, 2014); y la escala de percepción del cuidado medio ambiental, elaborada *ad hoc* para la investigación que evalúa 3 dimensiones de conducta: a) percepción de la importancia que conceden los progenitores a los valores; b) percepción de los estudiantes sobre cómo la escuela, la familia, los grupos de iguales y los medios de comunicación influyen en las 3R's; c) prácticas de cuidado ambiental. El instrumento de los progenitores es el *Perception Achievement Goals* (Mageau *et al.*, 2016).

Para el análisis de datos se empleó el coeficiente  $r$  de Pearson para la relación entre las metas de logro, apoyo a la autonomía y conducta sostenible, y la prueba  $t$  para analizar las diferencias entre las variables de estudio y el sexo de los padres. Se procesaron los datos con el programa estadístico SPSS 25 con una significancia  $p < 0.05$ .

## Resultados y conclusiones

El ambiente más influyente en los adolescentes para “reducir, reutilizar y reciclar” (3Rs) es la familia ( $M = 1.6$ ,  $DT=2.6$ ). El 88.3% de estudiantes realizaban habitualmente al menos una de las conductas de las 3Rs. El apoyo materno a la autonomía percibido por los adolescentes se relaciona directamente con la reducción, reutilización de recursos, y con el uso de basureros, en tanto que el apoyo paterno se relacionó directamente con el reciclaje ( $p < .05$ ).

Adicionalmente, se encontró que la influencia familiar en las 3Rs se relacionaba positivamente con la importancia concedida a los valores en la educación por la madre: paz, diálogo, ayuda a los demás y respeto y por el padre: éxito, tolerancia, respeto y libertad ( $p < .05$ ). Finalmente, las prácticas de las 3Rs no se relacionan con las tres metas de logro parental (dominio, éxito y evitación del fracaso).

Se concluye que el apoyo parental a la autonomía de los adolescentes y los valores se relacionan con las conductas pro ambientales. En el marco de los ODS, la familia es muy importante y es necesario centrar la atención en sus metas parentales para intensificar la ejecución de las 3RS y así forjar un futuro sostenible.

## Referencias bibliográficas

- Bureau, J., & Mageau, G. A. (2014). Parental autonomy support and honesty: The mediating role of identification with the honesty value and perceived costs and benefits of honesty. *Journal of Adolescence*, 37, 225-236.
- Grolnick, W., Raftery-Helmer, J., Marbell, K., Flamm, E., Cardemil, E., & Sánchez, M. (2014). Parental provision of structure: implementation and correlates in three domains. *Merrill-Palmer Quarterly*, 60, 355-384.
- Lavergne, K., Sharp, E., Pelletier, L., & Holtby, A. (2010). The role of perceived government style in the facilitation of self-determined and non-self-determined motivation for pro-environmental behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 30, 169-177.
- Mageau, G.A., Bureau, S., Ranger, F., Allen, M-P., & Soenens, B. (2016). The role of parental achievement goals in predicting autonomy-supportive and controlling parenting. *Journal of Children and Family Studies*, 25, 1702-1711.
- ONU. (1948). *Declaración universal de Derechos Humanos*. Recuperado de [https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR\\_booklet\\_SP\\_web.pdf](https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf)
- ONU. (2010). Informe del Secretario General, A/66/62-E/2011/4.
- ONU (2018). *Informe de los Objetivos del Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2018/TheSustainableDevelopmentGoalsReport2018-es.pdf>
- ONU.CEPAL. (2018). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf)
- UNICEF. (2018). *Conclusiones principales sobre las familias, las políticas familiares y los Objetivos de Desarrollo Sostenible*: Recuperado de <http://www.familyperspective.org/safs/SynthesisReportSP.pdf>



## **Valorando la comunicación y coordinación en la atención integral del alumnado con enfermedades poco frecuentes**

**FERNÁNDEZ-HAWRYLAK, MARÍA**

**GARCÍA PERAL, ELISABET**

**ALONSO MARTÍNEZ, LAURA**

*Universidad de Burgos (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Las principales necesidades de las personas con enfermedad poco frecuente (EPF) están relacionadas con el diagnóstico, los tratamientos, y los ámbitos personal, educativo y laboral (Luengo, Aranda, M., y de la Fuente, 2001; FEDER 2009). Muchas de estas necesidades se podrían abordar desde la comunicación y la coordinación entre quienes interactúan con la persona afectada, más concretamente entre la familia, el personal sanitario y social, y en el caso de los menores, con el personal educativo (Monzón, Arostegui, y Ozerinjauregi, 2017).

La comunicación es un aspecto esencial en las organizaciones que se dedican a los cuidados. “Es tan necesaria para la salud, las relaciones interpersonales y la productividad, como la respiración es necesaria para la vida” (Satir, 2004, p. 9). La literatura en el área de la comunicación y la relación de ayuda no es algo novedoso ni revelador, pero sí justifica el abordaje, el estudio y el aprendizaje de las mejores formas de emplearla para que las intervenciones resulten eficaces. El proceso de comunicación no está centrado de manera exclusiva en la transferencia de información, sino que es entendido como un proceso dinámico. En este sentido, una buena comunicación dentro del entorno de la persona con EPF es clave para la adhesión al tratamiento, el afrontamiento de la enfermedad y el desarrollo de sus potencialidades, sobre todo en la infancia y en la adolescencia (Floyd y Dago, 2014). De igual modo, la coordinación social, sanitaria y educativa es primordial para mejorar la calidad de vida de estas personas y debe garantizar el intercambio y el trasvase de información actualizada, correcta y precisa (Astigarraga; 2014; Floyd y Dago, 2014; Galende, 2014).

En el caso de los menores, la coordinación no debe ser considerada solamente como la organización del uso de los recursos asistenciales, sino como un proceso colaborativo de análisis de los servicios disponibles que se puedan necesitar para los cuidados del menor (Fernández y Grau, 2014). La aproximación a las herramientas de comunicación con el fin de promover un conocimiento realista de la enfermedad, puede contribuir a ofrecer una mejor respuesta a las necesidades de las personas con EPF. Este trabajo trata de examinar cómo es la comunicación y la coordinación considerando algunos casos de estudiantes en la ciudad de Burgos. Las preguntas de investigación que enmarcan el estudio son: ¿cómo es la comunicación entre las familias y el centro educativo? ¿cuáles son los cauces de comunicación?

## Metodología

Desde un enfoque socioeducativo se proponen intervenciones adecuadas a la problemática de las EPF ya que éstas se diseñan desde un prisma integrador, integral y sistémico (Geibler y Hege, 1997). Para ello nos dirigimos a las familias de estos menores. Se realizaron tres entrevistas a madres de niños afectados por EPF todos escolarizados en centros educativos, que también eran usuarios de los servicios que brinda el Centro de Referencia Estatal de Atención a Personas con Enfermedades Raras y sus familias (CREER) en Burgos. El diseño de las entrevistas viene dado por el Equipo INeDHITOS de la Universidad de las Islas Baleares. Se realizó una categorización inductiva partiendo del análisis de las transcripciones, cuyo tratamiento se clarificó mediante un consenso de criterios por parte de los investigadores. Se llevó a cabo un análisis de contenido, utilizando criterios temáticos, considerando unidades en función del tema abordado tras localizar los segmentos que hablasen de un mismo tema o contenido afín; y criterios gramaticales, diferenciado como unidades básicas del texto oraciones y párrafos al asumir que son unidades de información con sentido completo y con similar contenido.

## Resultados y conclusiones

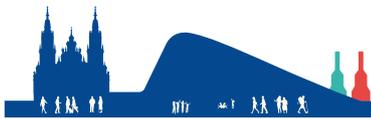
Los resultados obtenidos revelan que la comunicación entre la escuela y las familias, y el traspaso de la información sobre las necesidades derivadas de la enfermedad es lo que facilita la incorporación y la adaptación del menor en la escuela.

El estudio sugiere que la comunicación entre los ámbitos escolar y sanitario es escasa. Las familias suelen ser las que facilitan a la escuela la información para atender a sus hijos, pero las necesidades detectadas desde la escuela no siempre concuerdan con las expresadas por las familias, quienes consideran que el etiquetado del menor en la escuela y la poca atención que se proporciona desde el ámbito sanitario, retrasa y dificulta la evaluación de las necesidades.

No se puede confirmar que se propongan actividades para responder mejor a las necesidades del alumnado con EPF, puesto que las familias desconocen si se hacen propuestas formativas para los profesionales, ni determinar la forma de coordinación entre los servicios sanitarios y la escuela, ya que ignoran la existencia de los protocolos de actuación. Pero sí se puede concluir que una comunicación eficaz junto a la coordinación entre los agentes que atienden al menor reduce el tiempo de detección de las necesidades.

## Referencias bibliográficas

- Astigarraga, I. (2014). Atención sanitaria para facilitar la calidad de vida de los niños con enfermedades minoritarias y sus familias. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7(3), 14-32.
- FEDER (2009). *Estudio sobre situación de Necesidades Sociosanitarias de las personas con Enfermedades raras en España. Estudio ENSERio*. Madrid: Autor.
- Fernández, M., y Grau, C. (2014). Necesidades educativas, asistenciales y sociales especiales de los niños con enfermedades minoritarias: propuestas para una atención interdisciplinar. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7(3), 97-124.
- Floyd, M., y Dago, R. (2014). La importancia de buena comunicación entre el médico y el niño, la familia y otros profesionales. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7(3), 148-161.
- Galende, I. (2014). La inclusión educativa y las enfermedades poco frecuentes. Hacia un modelo de coordinación socio educativa y sanitaria en torno a las Enfermedades Minoritarias. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7(3), 84-96.
- Geibler A., y Hege, M. (1997). *Acción socioeducativa*. Madrid: Nancea.
- Luengo, S., Aranda, M., y Fuente, M. (2001). *Enfermedades raras: situación y demandas sociosanitarias*. Madrid: IMSERSO.
- Monzón, J., Arostegui, I., y Ozerinjauregi, N. (2017). *Alumnado con enfermedades poco frecuentes y escuela inclusiva*. Barcelona: Octaedro.
- Satir, V. (2004). *Ejercicios para la comunicación humana*. México: PAX.



## Aprendizaje-Alumnado con NEAE: familia y escuela

PARADA GAÑETE, ANA

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Esta comunicación se enmarca dentro de un trabajo de investigación más amplio, en forma de Tesis Doctoral, que parte de la hipótesis de que la existencia de barreras para la comunicación entre la familia y la escuela tiene consecuencias negativas para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). En esa dirección, nuestra pregunta de investigación inicial ha sido: ¿cómo son las relaciones entre la escuela y la familia que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con NEAE? Y, para dar respuesta a ella, nos planteamos los siguientes objetivos generales:

1. Explicar la importancia de las relaciones familia-escuela para contribuir al adecuado desarrollo de los niños y niñas.
2. Contextualizar estas relaciones en el caso concreto de las familias del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE).
3. Identificar, describir, analizar e interpretar ejemplos de buenas prácticas de relación entre la escuela y las familias del alumnado con NEAE en los Centros Educativos (sostenidos con fondos públicos) de la provincia de A Coruña.

Son varias las razones que justifican la relevancia de ocuparnos de estos tres objetivos en nuestro trabajo de investigación:

1. Saber que el rendimiento académico del alumnado y su desarrollo personal y académico es sustancialmente mejor cuando las relaciones entre la familia y la escuela son buenas (Epstein, 2011).
2. Saber que la capacidad de articular formas variadas de apoyo y colaboración al interior y hacia el exterior de los Centros Educativos, teniendo en la participación y consideración de las familias un “nudo” central del trabajo colaborativo, es una característica común de los centros con una orientación inclusiva (Echeita, Simón, Sandoval y Monarca, 2013; Booth & Ainscow, 2011).
3. Saber que la difusión de ejemplos de prácticas acertadas es uno de los factores escolares que puede contribuir a mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Declaración de Salamanca, 1994).

Finalmente, el objetivo concreto de esta comunicación es describir el proceso de acogida del alumnado con NEAE que se corresponde con una buena práctica educativa.

### Metodología

El trabajo de investigación al que hacemos referencia en esta comunicación se ha realizado íntegramente desde un enfoque metodológico cualitativo, por entender que la problemática de las relaciones que la escuela mantiene con

la familia del alumnado con NEAE necesita de aproximaciones que permitan comprender las perspectivas de los sujetos participantes ( tanto del colectivo familiar como escolar) y profundizar en los conocimientos cotidianos que se van generando en torno a nuestro objeto de estudio.

Además, teniendo en cuenta que en la investigación educativa el papel de la teoría se establece en función del objetivo de la investigación (Biesta, Allan & Edwards, 2011): explicar-positivista, comprender-interpretativa o emancipar-crítica; nuestro trabajo se sitúa en el paradigma interpretativo cuyo valor reside en la minuciosidad y profundidad con la que se aborda la situación objeto de estudio. Se elige como método de investigación el estudio de caso múltiple, con el objetivo de alcanzar una mayor comprensión de un fenómeno concreto, para aclarar un tema o cuestión teórica compleja o para indagar cualquier fenómeno, situación o colectivo (Stake, 1994). Finalmente, como técnicas de recogida de datos se utilizan el análisis de documentos y la entrevista en profundidad.

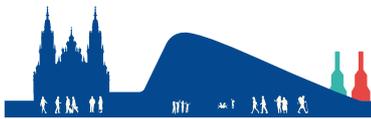
## Resultados y conclusiones

En nuestro trabajo de investigación queda claro la importancia de las buenas relaciones entre la familia y la escuela para facilitar un adecuado desarrollo personal, social, académico y profesional del alumnado con NEAE. Además, los diferentes profesionales de la educación a los que hemos ido a entrevistar coinciden en afirmar que unas buenas prácticas de relación familia-escuela, en el caso concreto de familias de alumnado con NEAE implica tener en cuenta una serie de categorías de análisis a las que se debe prestar atención.

No obstante, si que es cierto que, una vez que hemos seguido indagando en las características de esas categorías de análisis como ejemplos de buenas prácticas el consenso ha sido menor debido, a nuestro juicio, a la sistematicidad y al encorsetamiento del proceso de triangulación llevado a cabo. Aún, así, en esencia todos coinciden en cuáles deben ser las características de las categorías de análisis identificadas. En concreto, en relación con la que nos ocupa en esta comunicación (proceso de acogida del alumnado con NEAE al Centro) destacan especialmente la existencia de flexibilidad, sistematización de los procesos y transparencia.

## Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuela inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Biesta, G., Allan, J., y Edwards, R. (2011). The Theory Question in Research Capacity Building in Education: Towards an Agenda for Research and Practice. *British Journal of Educational Studies*, 59(3), 225-239. doi: 10.1080/00071005.2011.599793.
- Bolívar, A. (2006). Familia y Escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Echeita G., Simón C., Sandoval, M., y Monarca, H. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas*. Sevilla: Eduforma.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Philadelphia, PA: Westview Press.
- Stake, R. E. (1994). Case Studies. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Thousand Oaks, CA: SAGE Publication.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de <https://sid-inico.usal.es/documentacion/declaracion-de-salamanca-y-marco-de-accion-sobre-necesidades-educativas-especiales/>



# **A experiência do Programa “Insurgências: Práticas Sociais de Letramento” nas Casas Familiares Rurais do Baixo Sul da Bahia-Brasil**

**ALMEIDA DE, JOANA**

*Programa de Escolas Associadas da UNESCO (REDE PEA-UNESCO) (Brasil)*

## **Contextualización**

“Insurgências: Práticas Sociais de Letramento” é uma experiência prático-teórica dedicada à caligrafia própria de cada pensamento. Criado em 2011 para ser implementado nas Casas Familiares Rurais do Baixo Sul da Bahia-Brasil (CFRs-BSB), o Programa tem como base nossa atuação profissional progressiva na área da Educação voltada para a inserção no mundo letrado de crianças e adolescentes excluídos do sistema de ensino formal. Sua motivação é contribuir com o Multiletramento dos Jovens Agricultores das CFRs-BSB, a fim de que eles desenvolvam a comunicação escrita e oral, os estudos em geral e a formação enquanto seres humanos e sociais. Como experiência inspiradora para o Programa, destacamos as vivências criativas observadas nas escolas infantis da cidade de Reggio Emilia (Itália), onde o desenho é considerado escrita das crianças (Children y D’infanzia, 2011; Pilar, 2012). Insurgir é sublevar(-se), levantar(-se); é também vir à tona, erguer-se – daí entendermos as práticas que chamamos de “Insurgências” como o que sai de dentro, que explode e espanta porque é diferente. Tal diferença se mostra pela oposição às didáticas tradicionais: o papel deixa de ser suporte para mundos assépticos alienados da realidade dos Educandos, passando a acolher os fenômenos do dia a dia destes (Ferreiro, 2005; Freire, 2008). Os escritos assim realizados dizem respeito ao contexto vivido por esses jovens, que podem se tornar finalmente leitores de si e do mundo através da palavra. Com isso, evidenciamos uma função social da escrita (Bozza, 2008; Kleiman, 1995; Soares, 1997) e, a partir desta, da leitura, que compreendemos ser consequência do ato de escrever, já que o interesse de ler pressupõe a apropriação da competência da escrita (Perrenoud, 2013; UNESCO, 2016). Portanto, a escritura demanda a atividade de leitura, que, por sua vez, propicia a liberação do pensamento, instigando a vontade de escrever na forma alfabética – retroalimentação de um ciclo virtuoso.

## **Descripción de la experiencia**

As primeiras ações do Programa Práticas Sociais de Letramento (PSL) foram dedicadas à sensibilização dos professores de Língua Portuguesa das CFRs-BSB, atividade estendida posteriormente aos demais membros da equipe pedagógica. Essa sensibilização objetivou que os Educadores pudessem reconhecer as motivações reais dos Jovens Agricultores no processo de Multiletramento, que, tendo como lastro a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), inclui a Língua Portuguesa, a Matemática e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). A

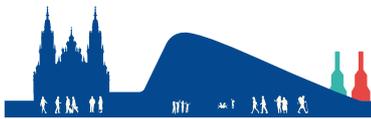
atuação da equipe pedagógica junto aos jovens tem como método a proposição de textos livres, nos quais seja escrito aquilo que está dentro de cada um, a partir de temas de livre escolha ou ilustrações também selecionadas individualmente. Portanto, todo o processo está implicado em uma escolha inicial por parte dos Educandos. Estes, logo que ingressam nas CFRs-BSB, como exercício das PSL, produzem o mapeamento socioeconômico de suas respectivas comunidades, por meio da Pesquisa Participativa Coletiva (PPC). Voltar-se para a própria realidade com o objetivo de mapeá-la se configura uma oportunidade para o jovem de (re)conhecer sua família e vizinhos, aguçando a escuta e desvendando o olhar, a fim de estabelecer uma presença genuína em casa e na comunidade, instâncias que também integram a Pedagogia da Alternância realizada pelas CFRs-BSB. Essa atividade inaugural é desenvolvida através de entrevistas transcritas de cerca de 10 famílias em cada comunidade, etapa seguida pela compilação de dados, compartilhamento dos resultados com os colegas e devolutiva nos Seminários Rurais, quando os jovens voltam para suas comunidades para apresentar os respectivos mapeamentos. Assim, em todas as fases da PPC os Jovens Agricultores são protagonistas da construção desse saber que passa pela escrita; desenvolvê-la passa a ser também desvelar o cotidiano. Evidenciamos, então, que as PSL são fundamentadas nos quatro pilares da Educação preconizados pela UNESCO, estando todo o processo das “Insurgências” principalmente imbricado ao “aprender a aprender” (Delors, 2012). Outra estratégia utilizada como PSL é a reescrita dos textos autorais, incorporando de forma significativa as correções indicadas pelos Educadores, a partir da identificação dos elementos textuais que escaparam à norma culta e à norma-padrão, sem perder de vista a contextualização de tais escrituras, nem tampouco engessá-las. Como produto da aplicação das PSL, ao fim do curso de cada uma das turmas das CFRs-BSB, os textos dos Jovens Agricultores são compilados em uma coletânea impressa da qual cada Educando leva um exemplar para sua casa/comunidade.

## Conclusiones

Além da materialidade da coletânea de textos assinados pelos Jovens Agricultores das CFRs-BSB, a execução do Programa tem resultado na melhoria da comunicação e da criatividade deles, e na ágil execução de tarefas que antes pareciam cansativas e sem sentido. Como difusão do método das PSL, em 2012, publicamos internamente a sistematização das atividades do Programa, compilando o processo de construção das narrativas pelos jovens. Em 2016, publicamos o livreto “Raízes”, com contos escritos pela equipe pedagógica, junto à discussão do tema “Formando Formadores”, como resultado da sensibilização dos Educadores. Desse modo, nossa atuação na Educação vai da proposição do método à sua aplicação prática e reflexão teórica, perpassando um caminho em que um aspecto não se separa do outro, como na fita de Moebius. De maneira semelhante, acreditamos no Multiletramento como uma forma de aprendizado sinérgico que propicia ao Aprendiz oportunidades de observar, conhecer, agir e transformar sua realidade.

## Referencias bibliográficas

- Bozza, S. (2008). *Ensinar a ler e a escrever: uma possibilidade de inclusão social*. Pinhais: Melo.
- Delors, J. (2012). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.
- Ferreiro, E. (2005). *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2008). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.
- Kleiman A. (Org.). (1995). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.
- Perrenoud, P. (2013). *Desenvolver competências ou ensinar saberes?: A escola que prepara para a vida*. Porto Alegre: Penso.
- Pilar, A. (2012). *Desenho e escrita como sistemas de representação*. Porto Alegre: Penso.
- Reggio Children y Scuole e Nidi d’infanzia (Org.). (2011). *Lo stupore del conoscere: I cento linguaggi dei bambini*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Soares, M. (1997). *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática.
- UNESCO. (2016). *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?* Brasília: UNESCO Brasil.



## **Asociacionismo universitario salesiano. Una alternativa para la educación popular**

**CÁRDENAS, JUAN**  
**TORRES TOUKOUMIDIS, ANGEL**  
**ÁLVAREZ-RODAS, LUIS**

*Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)*

### **Contextualización**

Las sociedades exigen relaciones cada vez más planas y circulares; espacios de participación para el ejercicio de una ciudadanía activa junto a espacios y plataformas de compromiso cívico (González, 2012). Por lo tanto, El objetivo general de este estudio es analizar la implementación del asociacionismo salesiano en el contexto universitario, para ello, se determinaron como objetivos específicos los siguientes: [1]. Establecer la base teórica del asociacionismo universitario salesiano. [2]. Examinar las iniciativas del asociacionismo salesiano aplicado en el contexto universitario.

Reconociendo que la existencia de 30 instituciones salesianas de educación superior alrededor del mundo, destacando 5 ubicadas en Latinoamérica: Universidad Politécnica Salesiana en Ecuador, Universidad Salesiana en Bolivia, Universidad Don Bosco en El Salvador, Universidade Católica Dom Bosco en Brasil y Universidad Católica Silva Henríquez en Chile, y que en la actualidad no se evidencia de manera oficial el uso del asociacionismo universitario salvo aquella proveniente de Ecuador, en tanto, se determina como primer objetivo específico realizar una revisión exhaustiva de los documentos presentados por la Universidad Politécnica Salesiana que promueven la prácticas asociativa como espacio de desarrollo orientado a la docencia, investigación y vinculación con la colectividad, entre ellos, se encuentran la Carta de Navegación de la Universidad Politécnica Salesiana, Plan Estratégico de la Universidad y Cuadernos de Reflexión Universitaria

Mientras que el segundo objetivo específico presenta una evaluación y categorización de los datos obtenidos de las primeras iniciativas del asociacionismo universitario en las que se propende desarrollar una serie de competencias complementarias a la típica enseñanza tradicional del aula. Se debe igualmente mencionar que el siguiente objetivo se configura desde el estudio de caso (Martínez-Carazo, 2011) en el que pretende diagnósticas el impacto del asociacionismo en la determinación de nuevos espacios de expresión que buscan actuar como vehículos de formación de los estudiantes. La muestra determinada para esta experiencia contiene 1.040 estudiantes universitarios, los cuales participaron en actividades formativas propuestas desde el asociacionismo.

### **Descripción de la experiencia**

La experiencia asociativa es una práctica inscrita de la pedagogía salesiana, razón por cual la propuesta asociativa universitaria se da desde el inicio institucional con la creación de la Universidad Politécnica Salesiana. En el afán

de ir garantizando una propuesta pastoral universitaria más orgánica, se asumen las cuatro pedagogías propuestas en el Cuadro

Fundamental de Referencia, cuando se habla de presencias pastorales en el mundo de la universidad:

- a. Pedagogía del ambiente comunitario
- b. Pedagogía de la mediación cultural
- c. Pedagogía del acompañamiento personal y grupal

La diversidad de grupos universitarios en el contexto nacional de la Universidad Politécnica Salesiana lleva a pensar una organización que asegure un trabajo más coordinado asegurando políticas y estrategias de trabajo, sin perder de vista la finalidad de estas iniciativas desde la óptica salesiana.

El proyecto ASU fue impulsado desde la Pastoral Universitaria preocupada de asegurar que la experiencia grupal se convierta en mediación pedagógica y contribuya al desarrollo integral de los universitarios para ser consecuentes con el mismo proyecto de universidad. Una primera propuesta fue la de conformar un movimiento universitario. Esto procedió a realizar un primer mapeo y categorización de los grupos. Inicialmente definimos cuatro ámbitos o tipologías asociativas universitarias: grupos pastorales, grupos culturales, grupos deportivos y grupos académicos.

Teniendo en cuenta que la misión y visión expresan claramente el empeño de formar actores sociales críticos, capaces de insertarse adecuadamente en nuestra realidad para contribuir en la transformación personal y social, el asociacionismo universitario fue impulsado siempre como una experiencia educativa que contribuya a la formación de los futuros profesionales. Reconociendo este potencial educativo de los grupos los directivos de la Universidad tenían en cuenta algunos criterios de organización y de animación de la dimensión asociativa universitaria:

- Se aseguraba que los grupos cuenten con animadores o instructores de acuerdo a su peculiaridad o especificidad.
- Los departamentos de la universidad trabajaban de manera corresponsable para que los grupos tengan continuidad;
- Estos diferentes encuentros e iniciativas han ayudado a una mejor configuración de la propuesta asociativa en la universidad, hasta llegar a realizar un trabajo con un criterio educativo y de compromiso social. Espacios de integración (deportivos, culturales, etc.) y jornadas de trabajo a nivel de sedes animadas sobre todo desde el departamento de pastoral.

**Tabla 2:** El Asociacionismo Universitario en datos (ASU)

TIPOLOGÍA	GRUPOS	INTEGRANTES
PASTORALES	28	322
CULTURALES	16	274
DEPORTIVOS	11	206
ACADÉMICOS	13	238
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>	<b>1.040</b>

**Fuente:** Elaboración propia

## Conclusiones

Esta experiencia hace un recorrido basado en la conceptualización, metodología y práctica con respecto al proceso del Asociacionismo Salesiano Universitario en el que se presenta un conjunto de características o capacidades con las que deberían egresar los estudiantes, estas capacidades son la competencia y el compromiso con un sistema de valores en tanto profesionales formados desde una visión de educación integral; ser agentes de cambio y de transformación de la realidad con responsabilidad social; aprender de forma permanente y lograr crecientes niveles de autonomía; ser críticos y autocríticos, con capacidad de propuestas y de resolución de problemas; y ser capaces de emprender y de trabajar en equipos formados por personas autónomas.

Las posibilidades de asociarse en la universidad son múltiples. Por lo tanto, este “mapeo” y clasificación –o simplificación–, de los grupos que se ha realizado, busca satisfacer la necesidad de potenciar otras asociaciones en los ámbitos de la ecología, de reflexión sobre los derechos de las mujeres, violencia de género y otros que seguramente abrirán una posibilidad inmensa de participación y de generar una cultura estudiantil propia, que amplía y completa la formación profesional.

## Referencias bibliográficas

- Attard, F. (2014). *La Pastoral Juvenil Salesiana – Cuadro de Referencia*. Roma: Dicasterio de Pastoral Juvenil.
- González, F. F. L. (2012). Humanismo, participación y ciudadanía cívica. Elementos para una democracia de calidad. *Revista española de ciencia política*, 30, 31-53.
- Hirst, P. (2001). Can associationalism come back? *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 4(1), 15-30.
- Martínez-Carazo, P. C. (2011). El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista científica Pensamiento y Gestión*, 20, 165-193.
- Moncayo, J., y Díaz Gómez, A. (2015). *Psicología social crítica e intervención psicosocial. Reflexiones y experiencias de investigación*. Cali: Bonaventuriana.
- Pinos, S. (2013). El asociacionismo juvenil salesiano. En J. Cárdenas (Coord.), *Congreso Nacional Pedagogía de Don Bosco: Reflexiones, experiencias y desafíos*. Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- Royón, E. (2007). *Animación vocacional “por contagio” – ¿Qué visibilidad para una vida consagrada capaz de suscitar vocaciones?* Roma: Eúlogos.



## **La coeducación en el Grado de Educación Infantil: un gran reto pedagógico**

**IDOIAGA MONDRAGON, NAHIA**  
**ARAGUAS, ENARA**

*Universidad del País Vasco (España)*

### **Descripción general de la/s preguntas de investigación y objetivos**

La perspectiva de género es uno de los temas más candentes al trabajar la educación, sobre todo ligándolo al desarrollo como personas. En los últimos años varios marcos legislativos han intentado enmarcar la coeducación, la educación no sexista o la educación para la igualdad, asumiendo que la simple regulación implicaría un cambio en la pedagogía escolar y conocimientos, ideologías y actitudes del profesorado, pero parece que no ha sido así (Carretero y Nolasco, 2019).

Es evidente, por tanto, el reto social que supone borrar las desigualdades entre mujeres y hombres. Además, es obvio que la intervención del profesorado es clave para poder abordar las transformaciones pedagógicas, educativas y sociales que permitan conseguir dicho fin (Rebollo, Vega, y García-Pérez, 2011). Tanto los contenidos trabajados por el personal docente como el currículum oculto que transmite son modelos y vehículo de socialización y cimientan las claves en el desarrollo personal de cada alumno/a (Moreno, 2000). Pero para que esta transmisión se base en la coeducación y en patrones pedagógicos no sexistas, el profesorado necesita una formación en igualdad de género de la que habitualmente carece (Aristizabal, Gómez-Pintado, Ugalde, y Lasarte, 2018).

Apoyando dicha tesis, Rebollo et al. (2011) destacaron que aproximadamente un 35% del profesorado masculino y un 25% del femenino no reconocían ni percibían prácticas de discriminación sexista y desigualdad por razón de género en la escuela. Además, estudios más recientes siguen encontrando resultados parecidos y han apuntado también a que más de un 75% del alumnado de magisterio presenta creencias sexistas (Carretero y Nolasco, 2019). Por esta razón, la formación impartida desde los Grados de Educación es fundamental para erradicar el sexismo de nuestra futura sociedad (Rovira-Collado y Contreras-Llave, 2017).

Todo lo expuesto hasta el momento hace pensar que algo está fallando en la formación pedagógica básica del actual y futuro personal docente. Por ello, mediante esta investigación se quiso hacer una radiografía sobre la formación en igualdad de género que recibe el alumnado de Educación Infantil de la Facultad de Educación de Bilbao. Los objetivos de este trabajo fueron: 1) identificar qué conceptos y marcos teóricos coeducativos se trabajan en el grado; 2) valorar si el alumnado tenía clara la definición de dichos conceptos, y 3) evaluar si el alumnado creía que estos conceptos y marcos teóricos eran importantes y necesarios.

## Metodología

Para analizar qué conceptos y marcos teóricos coeducativos se están trabajando en el Grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación de Bilbao, desde la Comisión de Igualdad de esta misma Facultad se llevó a cabo un cuestionario entre el alumnado. Para ello se pidió a todos los y las estudiantes del Grado de Educación Infantil que contestasen a un cuestionario creado *ad hoc* donde se les preguntaba sobre varios conceptos y marcos teóricos coeducativos. El cuestionario alternó preguntas de opción múltiple con preguntas de escala Likert y preguntas abiertas para poder profundizar lo máximo posible en el objeto de la cuestión.

En total 150 estudiantes de todos los cursos del grado participaron en esta investigación. La mayoría fueron mujeres, lo que coincide con el patrón de matriculación en el Grado de Educación Infantil.

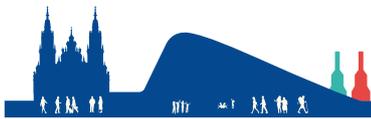
## Resultados y conclusiones

Los resultados revelaron que el alumnado no tenía un nivel de conocimiento homogéneo sobre diferentes conceptos y marcos teóricos ligados a la coeducación. Cabe destacar como conceptos considerados importantes el empoderamiento de las niñas y mujeres, la identidad sexual, la identidad de género, el lenguaje sexista o la educación afectivo sexual, entre otros. Además, aunque todos estos conceptos se valoraron positivamente como relevantes y necesarios, se constató que existían estudiantes con dificultades para definirlos o distinguirlos.

La formación recibida en el Grado de Educación Infantil puede considerarse un aspecto clave para contribuir a una educación más igualitaria y equitativa, ya que este alumnado contribuiría a formar a las generaciones futuras desde la coeducación si se les proporcionasen las herramientas necesarias (Cruz, 2004; Salamanca 2014). Sin embargo, los resultados obtenidos en este estudio coinciden con los de otras investigaciones en el campo (Ballarín, 2017), reflejando una clara ausencia de formación adecuada, estandarizada y permanente para que los y las futuros/as docentes se comprometan con la perspectiva de género en educación, y constatando también que se está trabajando poco desde la universidad para revertir el problema del sexismo.

## Referencias bibliográficas

- Aristizabal, P., Gómez-Pintado, A., Ugalde, A. I., y Lasarte, G. (2018). La mirada coeducativa en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 79-95.
- Ballarín, P. (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 7-31.
- Carretero, R., y Nolasco, A. (2019). Sexismo y formación inicial del profesorado. *Educator*, 55(1), 293-310.
- Cruz, M. R. (2004). Hacia la igualdad de las mujeres: De la Tradición a la Coeducación. *XXI Revista de Educación*, 6, 97-109.
- Moreno, E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En M. A. Santos (Coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 11-32). Barcelona: Graó.
- Rebollo, M. A., Vega, L., y García-Pérez, R. (2011). El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: conflictos y discursos en el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 311-323.
- Rovira-Collado, J., y Contreras-Llave, N. (2017). Estereotipos sexistas en el alumnado de la Facultad de Educación. Aproximación con apoyo de las TIC y materiales audiovisuales. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 744-753). Barcelona: Octaedro.
- Salamanca, L. G. (2014). Coeducación, la erradicación de los estereotipos de género en la educación del siglo veintiuno. *Iberoamérica Social: Revista-red de estudios sociales*, II(3), 84-91.



## **Tripulando a igualdade: Prevención das violencias machistas e fomento da igualdade de xénero desde a educación infantil**

VÁZQUEZ REGUEIRA, HELGA

*CEIP María Pita. Xunta de Galicia (España)*

### **Contextualización**

Tripulando a Igualdade é un proxecto coeducativo dirixido ao alumnado de Educación Infantil (E.I) para fomentar a Igualdade de Xénero, desenvolvido no CEIP María Pita, e que foi premiado pola Deputación de A Coruña co Premio Concepción Arenal, e a nivel nacional polo Ministerio de Educación e Formación Profesional co Premio Irene: la paz empieza en casa. Deste modo, nos seus inicios o proxecto tivo lugar nunha aula en particular, para extenderse, posteriormente ao ciclo de E.I., no que se creou unha primeira tripulación e que a través dos Contratos-Programa convocados pola Xunta de Galicia, puido converterse na actualidade nunha cuestión transversal do centro escolar, e no que tamén participa o profesorado e o alumnado da etapa de Educación Primaria (E.P.).

O centro escolar é de carácter urbano situado na cidade de A Coruña con alumnado moi heteroxéneo sendo considerable o número de nenas/os procedentes doutras comunidades autónomas, nacionalidades diversas ou etnias minoritarias. Polas súas características arquitectónicas comparte espazos co centro CEE Nuestra Señora del Rosario, co cal, comparte alumnado en réxime de escolarización combinada.

No referente ás características socio-culturais e económicas das familias, éstas pertencen aos barrios colindantes da escola, así como a outras áreas da cidade que non son da súa influencia. En calquera caso, realizar unha valoración das mesmas é difícil, pero débese destacar que debido a situación económica vivida na última década, aumentaron as situacións de risco entre as mesmas. (Programación Xeral Anual, 2018/2019) Por outra banda, obsérvanse de xeito relevante características de xénero estereotipadas e un alto nivel de patriarcado. No referente á oferta educativa, impártese o Segundo Ciclo de E.I., así como toda a etapa de E.P., e a ratio é a máxima permitida pola lei, superándose ésta en varios grupos.

### **Descrición da experiencia**

Dentro deste programa coeducativo, desenvolvido, polo momento, durante dous cursos escolares, o alumnado, enrolouse nunha aventura por diversos lugares imaxinarios no que se reflectían as desigualdades entre mulleres e homes. As crianzas viaxaron nun barco que atracou en varios portos de mar, e nos que se lle presentaban diversas actividades para reflexionar sobre as situacións de desigualdade.

Deste modo, pretendeuse que o alumnado desenvolvera ao máximo o seu propio pensamento e crease as súas propias ideas, impulsándoo como axente motor do cambio social. Polo tanto, as crianzas imaxinaron como quererán

vivir nun futuro e como queren organizarse como sociedade. A participación das mesmas, foi activa e dinámica baseada na competencia do emprendemento e a iniciativa persoal, así como o apoderamento. En ningún momento, o profesorado amosou cal era o camiño correcto a seguir, se non que actuou como persoa observadora, das reflexións do alumnado e fomentou a participación e o establecemento de conclusións.

Deste modo, como obxectivo xeral, marcouse concienciar a toda a comunidade educativa de que a desigualdade de xénero aínda é unha realidade, e fomentar unha educación baseada no principio de igualdade real de mulleres e homes. E como máis específicos, os seguintes: promover un cambio de valores baseados nas desigualdades por modelos máis igualitarios e non violentos, minimizar estereotipos de xénero, así como a normalización da desigualdade, reflexionar sobre a perspectiva de xénero nas actividades educativas, fomentar xogos desde una perspectiva social igualitaria e transformar os espazos por outros máis igualitarios, visibilizar a diversidade e amosar os diferentes tipos de feminidades e masculinidades, abrir o centro escolar como espazo de investigación libre de desigualdades, respectar e valorar as diferenzas, incidir na identificación de estereotipos e rachar coa súa reprodución, desenvolver o espírito reflexivo, etc.

No referente ás tarefas educativas desenvolvidas, éstas foron moi numerosas, e levaronse a cabo en diversos niveles de concreción, e baseáronse na promoción da educación emocional, educación para os afectos e a sexualidade, uso das TICs, implicación e colaboración familiar, visibilidade da diversidade sexual e social, referentes de masculinidade e feminidade non hexemónicos, mulleres pioneiras e ilustres, transformación do uso dos espazos, entre outras. Deste modo, no presente resumo non se pode describir cada unha das mesmas, polo que se convida a visitar a web <https://helgavr.weebly.com/tripulando-a-igualdade.html>, ou tamén consultar as diferentes canles de difusión do proxecto, tales como, a conta corporativa de Twitter @ospitinos ou a etiqueta #TripulandoIgualdade.

## Conclusiones

A modo de conclusión é evidente que na actualidade, e con respecto ás diferenzas de xénero, si existe unha igualdade legal e de oportunidade, pero non unha igualdade de trato e de condicións (Simón, 2012). En calquera caso, a maioría dos axentes transmisores destas desigualdades son vítimas da educación recibida e reproducen estes modelos sociais e educativos nos que se desenvolven como persoas, incluída a escaleira da violencia (Fumero, Moreno Llaneza e Ruiz, 2016) Polo tanto, a importancia de facerse consciente destas desigualdades é moi alta, para que, deste modo, se poidan rachar as ligazóns co machismo, e que as persoas comecen a ser parte activa do cambio e avanzar cara unha comunidade máis equitativa.

## Referencias Bibliográficas

- Abad Abad, M. L. (2008). *Manual para coeducar na escola infantil*. Vigo: Xerais.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona: Graó.
- Ferrer, V., e Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(1), 105-122.
- Fumero, K., Moreno Llaneza, M., e Ruiz Repullo, C. (2016). *Escuelas libres de Violencias Machistas*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Nicholson, J. (1987). *Hombres y mujeres, ¿hasta qué punto son diferentes?* Barcelona: La Sal.
- CEIP María Pita-A Coruña (2019). *Programación xeral anual curso 2018-2019*. Xunta de Galicia.
- Ruiz Repullo, C. (2018). Traballando a prevención da violencia de xénero na adolescencia. En V.V.A.A., *Coeducación: o alicerce do ensino* (pp 37-49). Santiago de Compostela: Confederación Intersindical Galega-Ensino e Asociación Socio-pedagóxica Galega.
- Simón, E. (2012). Repensar la educación innovando y con equidad. Una nueva escuela para toda la infancia. Conferencia realizada no Curso de Verano 2012 *Repensar la educación innovando y con equidad. Una nueva escuela para toda la infancia da Universidade de Navarra*. Recuperado de <https://upnatv.unavarra.es/unes/elena-simon-verano2012>
- Subirats, M., e Tomé, A. (2013). *Balones Fuera*. Barcelona: Octaedro.
- Urruzola Zabalza, M. J. (2002). *Hacia una escuela coeducadora. Pautas de revisión y evaluación*. Vitoria-Gasteiz: Dirección de Innovación Educativa, Departamento Educación, Universidades e Investigación.



## Expedición á Antártida: Unha viaxe coeducativa

VÁZQUEZ REGUEIRA, HELGA

*CEIP María Pita. Xunta de Galicia (España)*

### Contextualización

Expedición á Antártida é unha experiencia educativa desenvolvida no CEIP María Pita de A Coruña, e a xustificación da súa posta en práctica reside en que se tivo coñecemento da experiencia vivida por Fabian Dattner, a cal, escoitou bromear a un grupo de científicos sobre que as persoas candidatas para liderar a un grupo de investigación na Antártida debían ter barba. Deste modo, levouse a cabo nun grupo de 5.º de Educación Infantil comporsto por 26 crianzas, un proxecto educativo no que se investigaba sobre o continente antártico, o poder de coresponsabilidade nos coidados do Pingüín Emperador e o rol da muller na ciencia en xeral e na investigación na Antártida en particular.

Con respecto ao grupo aula, no que se desenvolveu a experiencia, o alumnado é moi heteroxéneo sendo considerable o número de nenas/os procedentes doutras nacionalidades e etnias minoritarias. No referente ás características socio-culturais e económicas das familias, éstas pertencen aos barrios colindantes da escola, así como a outras áreas da cidade que non son da súa influencia. En calquera caso, realizar unha valoración das mesmas é difícil, pero débese destacar que debido a situación económica vivida na última década, aumentaron as situacións de risco entre as mesmas. (Programación Xeral Anual, 2018/2019) Por outra banda, obsérvanse características sociais sexistas e baseadas nos estereotipos, pero é relevante o feito de que a comunidade educativa do grupo colabora activamente en prol da igualdade de xénero.

### Descrición da experiencia

Dentro deste programa coeducativo, desenvolvido, durante un curso escolar o alumnado enroluse nunha aventura imaxinaria polo Polo Sur e as Bases de investigación da Antártida, aprenderon modelos sociais igualitarios en canto ó xénero, reflexionaron sobre as situacións de desigualdade que nos atopamos a cotío e empregaron as TICs como base de aprendizaxe. De tal maneira que, como obxectivo xeral do proxecto, centrámonos na concienciación de toda a comunidade educativa (alumnado, profesorado e familias) de que a desigualdade de xénero aínda é unha realidade, e o fomento dunha educación baseada no principio de igualdade real de mulleres e homes e como obxectivos máis específicos nos seguintes:

- Cambiar ideas estereotipadas por modelos igualitarios.
- Minimizar a normalización da desigualdade.
- Impulsar a cooperación, a creatividade e a creación de coñecemento.
- Adquirir sentido do emprendemento e o espírito reflexivo.

- Abrir o centro como espazo de investigación libre de desigualdade.
- Respetar e valorar as diferenzas.
- Fomentar o uso das TICs.
- Identificar os estereotipos e rachar coa súa reprodución.
- Incentivar a participación na virtualidade en 3D.
- Impulsar un espírito ecolóxico e de respecto á Natureza.
- Fomentar a corresponsabilidade na familia.
- Recoñecer a Antártida como un ecosistema a protexer.

Deste modo, ofrecéuselle ao alumnado unha oportunidade para que puidese rachar co-machismo e evitar reproducir modelos sociais patriarcais e androcéntricos. Foi un alumnado apoderado, visible, igualitario, asertivo e cunha autoestima e autoconceito positivos. Dende todas as tarefas educativas proxectadas no programa inicial, durante o curso escolar seleccionáronse as que se consideraron prioritarias e implicaban nunha maior porcentaxe de: educación emocional, visibilización da muller na ciencia, coidado do medio ambiente, coresponsabilidade nos coidados, modelos de feminidade e masculinidade non hexemónicos, uso das TICs e a colaboración familiar. Deste modo, leváronse a cabo, entre outros, os seguintes itinerarios educativos:

- construción dun recuncho de investigación, onde se atopaban recursos educativos relacionados con esta temática
- xeolocalizacións das bases antárticas e lugares xeográficamente relevantes a través de Códigos QR ou Realidade Aumentada.
- análises e seguimentos dos proxectos científicos sobre o cambio climático levados a cabo por Ramón Larramendi, Ana Justel ou Sergi González.
- viaxes no Buque Hespérides a través da Realidade Virtual.
- coñecemento sobre mulleres pioneiras relacionadas coa Antártida, tales como: María Klenova, Josefina Castellví ou Carmen Gloria Piñeiro, e mantemento de videoconferencias con mulleres científicas actuais
- iniciación á robótica para aprender sobre as diversas especies de pingüíns e os seus modelos de coresponsabilidade social.
- adopción de pingüíns.

No referente ás tarefas educativas desenvolvidas, éstas foron moi numerosas, e levaronse a cabo en diversos niveles de concreción, e baseáronse na promoción da educación emocional, educación para os afectos e a sexualidade, uso das TICs, implicación e colaboración familiar, visibilidade da diversidade sexual e social, referentes de masculinidade e feminidade non hexemónicos, pioneiras e ilustres, transformación do uso dos espazos, entre outras. Deste modo, no presente resumo non se pode describir cada unha das mesmas, polo que se convida a visitar a web <https://helgavr.weebly.com/>, ou tamén consultar as diferentes canles de difusión do proxecto, tales como, a conta corporativa de Twitter @ospitinos ou a etiqueta #TripulandoIgualdade.

## Conclusiones

A modo de conclusión é evidente que no presente documento non é factible realizar unha descrición detallada de todo o proxecto, pero convídase a a visitar a web <https://helgavr.weebly.com/expedicoacuten-aacute-antaacutertida.html>, ou tamén consultar as diferentes canles de difusión do proxecto, tales como, a conta corporativa de Twitter @ospitinos baixo a etiqueta #ExpedicionAntartida.

En calquera caso, os coñecementos desenvolvidos, así como as sensibilidades creadas para respectar o medio ambiente, e fomentar un espírito igualitario e científico foron relevantes entre as crianzas. As verbalizacións das familias sobre a procedente de levar a cabo a experiencia foron variadas e positivas, polo que se considerou moi acertada a súa posta en práctica, así como os itinerarios e actividades propostas. O impacto emocional establecido co estudo dos pingüíns, así como a colaboración desinteresada de Sergi González para achegar o noso traballo ata o continente Antártico foi decisivo para tomar conciencia sobre a necesidade de coidar o noso planeta.

## Referencias Bibliográficas

- Abad Abad, M. L. (2008). *Manual para coeducar na escola infantil*. Vigo: Xerais.
- Fumero, K., Moreno Llana, M., y Ruiz Repullo, C. (2016). *Escuelas libres de violencias machistas*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Larramendi, R. (s.D.). *Proyecto trineo del viento*. Recuperado de <https://tierraspolares.es/trineodeviento/>
- Nicholson, J. (1987). *Hombres y mujeres, ¿hasta qué punto son diferentes?* Barcelona: La sal.
- Piñeiro Álvarez, C. (2018). *Pioneras en la antártida*. Recuperado de <https://oceanicas.ieo.es/pioneras-en-la-antartida/>
- CEIP María Pita-A Coruña (2019). *Programación xeral anual curso 2018-2019*. Xunta de Galicia.
- Simón, E. (2012). *Repensar la educación innovando y con equidad. Una nueva escuela para toda la infancia*. Conferencia realizada no curso de verano 2012 repensar la educación innovando y con equidad. Una nueva escuela para toda la infancia da Universidade de Navarra. Recuperado de <https://upnatv.unavarra.es/unes/elena-simon-verano2012>
- Subirats, M., e Tomé, A. (2013). *Balones fuera*. Barcelona: Octaedro.
- Urruzola Zabalza, M. J. (2002). *Hacia una escuela coeducadora. Pautas de revisión y evaluación*. Vitoria-Gasteiz: Dirección de Innovación Educativa, Departamento Educación, Universidades e Investigación.
- V.V. A.A. (2018). *María Klenova la primera mujer que investigó en la antártida*. Recuperado de <https://oceanicas.ieo.es/maria-klenova-la-primera-mujer-que-investigo-en-la-antartida/>
- V.V. A.A. (s.D). *Campaña antártica del ejército de tierra*. Recuperado de <http://www.ejercito.mde.es/unidades/antartica/antartica/index.html>



## La educación sexual ¿Herramienta para la promoción del desarrollo infantil?<sup>1</sup>

Osa, JONE  
AXPE, INGE  
BERCIANO, AINHOA

*Universidad del País Vasco (España)*

### Descripción general de la/s preguntas de investigación y objetivos

La sexualidad es uno de los ámbitos más importantes a lo largo de la vida de las personas (VVAA, 2011) que, siendo inseparable del cuerpo, posee también una importante dimensión relacional (Venegas, 2011), y una evidente repercusión en el bienestar físico y mental individual. Es tal su relevancia que expertos/as internacionales consideran que la educación para sexualidad debería ser un elemento obligatorio de la educación para lograr el desarrollo óptimo de cualquier persona desde la primera infancia (VVAA, 2011), e incluso la propia UNESCO (2010) la califica como un derecho humano irrenunciable, considerándose que los estados y agentes sociales, políticos y educativos deberían desplegar sus esfuerzos y tomar medidas para garantizar dicha educación sexual en el marco del sistema educativo (VVAA, 2011).

Se supone, además, que abordar tal educación sexual desde las escuelas repercutiría positivamente tanto en la defensa de la igualdad sexual y de género (Venegas, 2013) como, consecuentemente, en la lucha para la erradicación de la violencia de género y el desarrollo pleno y saludable de las identidades personales y sexuales (Calvo, en prensa) considerándose, por tanto, una herramienta que favorecería la transformación social (Malón, 2012).

Sin embargo, la educación afectivo-sexual continúa ausente en la mayoría de los centros educativos, y donde se da, tiende a abordarse desde una perspectiva medicalizada (Calvo, en prensa) dirigida más a la prevención que a la responsabilidad o al placer (Venegas, 2011). Esta situación no favorece que se aprenda sobre el sexo y las relaciones interpersonales a través del uso de información científicamente rigurosa, realista y sin prejuicios de valor (UNESCO, 2010) y deja a los y las menores a merced de los modelos ofrecidos en los medios de comunicación y redes sociales, facilitando la divulgación y mantenimiento de mitos y estereotipos (Alfaro, Vázquez, Muñoz, Rodríguez, y González, 2015) que en nada contribuyen a una sexualidad sana, basada en la equidad y buen trato entre los/as menores.

Así, para que la educación sexual deje de ser “la asignatura pendiente del sistema educativo español”, es imprescindible la formación del profesorado (Venegas, 2011), constatándose, precisamente, tal carencia en la formación inicial universitaria (Martínez et al., 2013).

<sup>1</sup> Trabajo enmarcado en CBL19IDOI.

## Metodología

A fin de conocer si, efectivamente, el profesorado en activo así como aquel que lo será prontamente (alumnado universitario) constata esta misma carencia formativa se diseñó, con la colaboración de profesorado de la Comisión de Igualdad de la Facultad de Educación de Bilbao, un cuestionario *ad hoc* a través del cual recoger dicha percepción, entre docentes en activo y futuro profesorado de Educación Primaria. Dicha herramienta se diseñó para su aplicación de manera piloto a un pequeño grupo de profesionales en activo (desarrollando su labor en un centro de Bizkaia) así como a alumnado de último curso del Grado de Educación Primaria (Facultad de Educación de Bilbao). La versión para los y las docentes en activo se preparó en formato papel, mientras que para la aplicación al alumnado del Grado Universitario se adaptaron las preguntas a un formato on line que facilitase su difusión. El cuestionario estuvo compuesto por tres ámbitos principales, relativos a la importancia concedida a la sexualidad en el desarrollo infantil, la responsabilidad que la escuela y el profesorado pudiera tener en dicha educación afectivo-sexual, así como un último apartado referido a aspectos del desarrollo afectivo-sexual infantil de alumnado de primaria.

## Resultados y conclusiones

Los resultados de la aplicación en curso del cuestionario se espera que confirmen la hipótesis de que, a nivel ideológico, tanto el profesorado, como en especial el alumnado (futuros/as docentes en Educación Primaria), reconoce la relevancia de la sexualidad y la necesidad de la educación afectivo sexual para un sano desarrollo infantil, a pesar de no sentirse con preparación suficiente para ofrecer dicha educación en sus aulas, aun reconociendo la importancia de la escuela como agente socializador que también debería hacerse cargo de dicha formación. De hecho, el propio profesorado reconoce y lamenta sus carencias (Venegas, 2011) en lo relativo a la educación sexual, ausente en la formación inicial del futuro profesorado (Martínez et al., 2013), a pesar de que el apoyo a los y las docentes se considera un factor clave o de éxito (VVAA, 2011) para la normalización de esta educación en las aulas. La educación universitaria debería, por tanto, asumir este reto para contribuir a mejorar las capacidades de sus futuro alumnado egresado con herramientas que les permitan trabajar en el día a día con los y las menores en pro de una educación sexual que favorezca la tan necesaria transformación social (Malón, 2001).

## Referencias bibliográficas

- Alfaro, M., Vázquez, M., Muñoz, M., Rodríguez, L., y González, C. (2015). Hábitos sexuales en los adolescentes de 13 a 18 años. *Revista Pediatría Atención Primaria*, 17, 217-225.
- Calvo, S. (en prensa). Educación sexual con enfoque de género en el currículo de la educación obligatoria en España: avances y situación actual. *Educatio Siglo XXI*.
- Malón, A. (2012). ¿El derecho a la educación sexual? Entre los discursos de salvación y la ausencia de conocimiento. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 207-228.
- Martínez, J. L., González, E., Vicario-Molina, I., Fernández-Fuertes, A. A., Carcedo, R. J., Fuertes, A., y Orgaz, B. (2013). Formación del profesorado en educación sexual: pasado, presente y futuro. *Magister*, 25(1), 35-42.
- UNESCO. (2010). *Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad*. París: Autor.
- Venegas, M. (2011). El modelo actual de educación afectivosexual en España. El caso de Andalucía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3), 1-10.
- Venegas, M. (2013). La educación afectivosexual en el marco de la educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 6(3), 408-425.
- VVAA (2011). *Educación para la sexualidad con bases científicas*. Madrid: IAPAC Asociación Internacional de Médicos en el Cuidado del SIDA.



## Los grados de educación como herramienta para promover procesos de aprendizaje coeducativos<sup>1</sup>

BERCIANO, AINHOA

AXPE, INGE

SUBINAS, AINHOA

*Universidad del País Vasco (España)*

### Descripción general de la/s preguntas de investigación y objetivos

La educación se considera una herramienta fundamental para erradicar muchos de los problemas presentes en nuestra sociedad, entre los que se encuentra la violencia y el sexismo (Ruíz y Trigueros, 2010). De hecho, la escuela y, especialmente el profesorado, juegan un papel vital en la socialización del alumnado y en la construcción social del género (Pinedo, Arroyo, y Berzosa, 2018), contribuyendo a transmitir normas y valores que pueden perpetuar la desigualdad y fomentar la violencia o, por el contrario, favorecer relaciones igualitarias. La importancia de la educación se refleja en el hecho de que la propia legislación regula y exige la presencia de cuestiones relativas a la igualdad entre hombres y mujeres en cualquier nivel de enseñanza (Martínez y Ferrón, 2019). No obstante, esa presencia, a menudo transversal, que implicaría un trabajo activo y global desde las distintas materias, se ha transformado, con frecuencia, en una presencia “sobre el papel” que, finalmente, no se concreta de manera real en el día a día del alumnado (Calvo, en prensa). De hecho, en lo que respecta al ámbito universitario, diversas voces reconocen la ausencia de formación adecuada para que los/as futuros/as profesionales de la educación se comprometan con la perspectiva de género (Ballarín, 2017), considerándose que su implementación en el aula resulta anecdótica (Martínez, y Ferrón, 2019). Esta situación resulta especialmente alarmante si se tiene en cuenta que la universidad sería un entorno ideal para sensibilizar e impulsar el desarrollo y capacitación tanto del propio alumnado como de toda la comunidad universitaria para la contribución a la co-creación de un futuro más igualitario (Reverter, 2012).

Por esta razón, desde la Comisión de Igualdad de la Facultad de Educación de Bilbao se planteó la necesidad de conocer la situación dentro de los grados ofrecidos en la misma (Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social) a fin de detectar las buenas prácticas que el personal docente realiza en favor de la coeducación. El objetivo de este análisis sería, en un primer momento, valorar la situación actual del trabajo ejercido por el profesorado para poder, a futuro, identificar y establecer líneas de actuación que puedan impulsar un mayor trabajo de toda la comunidad educativa, ya que una adecuada formación desde los grados en los que se forma a los/as futuros/as profesionales de la educación resultaría clave para contribuir a combatir el sexismo presente en la sociedad (Rovira y Contreras, 2017).

---

<sup>1</sup> Trabajo enmarcado en CBL19IDOI

## Metodología

A fin de poder conocer el trabajo que el profesorado de la Facultad de Educación de Bilbao realiza en relación a la inclusión desde la perspectiva de género, desde la Comisión de Igualdad de esta misma Facultad se diseñó un breve cuestionario *ad hoc* que fue difundido a través de la lista de distribución del centro, llegando así a todo el profesorado. Tanto el diseño como la recogida de los datos se realizaron a lo largo de octubre de 2018. En dicho cuestionario se preguntaba si se trabajaba la perspectiva de género en la docencia impartida (recogiendo también el grado y asignatura concreta en la que se hacía) y se solicitaba una breve descripción de lo que se trabajaba concretamente, tanto a nivel teórico como práctico. No se solicitaron datos personales ni demográficos al profesorado, a fin de que la respuesta al cuestionario fuese más ágil y menos tediosa, dada la sobrecarga de mensajes y solicitudes de colaboración diversas que el personal docente recibe habitualmente. En total 30 profesores y profesoras respondieron a las preguntas, indicando que trabajaban la temática de género de manera explícita en su práctica docente.

## Resultados y conclusiones

Los resultados han permitido constatar que menos de un tercio del profesorado incluye de manera explícita contenidos, ejercicios o actividades relacionadas con el género, el sexismo o la coeducación. Cabe reseñar, sin embargo, que solo se ha recabado información de las asignaturas, sin considerar la tutorización de los Trabajos Fin de Grado. En este sentido, una línea de trabajo futura radica en la identificación de aquellos en los que se incluye la perspectiva de género, a fin de conocer si su defensa ha aumentado progresivamente. Además, este tipo de trabajos, comunes a todo el profesorado, serían un buen punto de partida para incluir pequeñas buenas prácticas que sensibilicen y recuerden a todo profesorado la necesidad de atender la perspectiva de género, algo que revertiría en todo el grado, ya que su modificación incidiría sobre los trabajos y actividades realizadas en las asignaturas de cursos previos, en las que se prepara progresivamente para la realización de los mismos. Así, se espera que esta primera identificación de las prácticas docentes permita avanzar en la creación de un marco común (Ballarín, 2017) que asegure la verdadera inclusión transversal de la perspectiva de género en el trabajo con el alumnado.

## Referencias bibliográficas

- Ballarín, P. (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 7-31.
- Calvo, S. (en prensa). Educación sexual con enfoque de género en el currículo de la educación obligatoria en España: avances y situación actual. *Educatio Siglo XXI*.
- Martínez, E., y Ferrón, V. (2019). La violencia de género en redes sociales como partida para la reflexión acerca de la coeducación en la formación inicial del profesorado. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-16.
- Pinedo, R., Arroyo, M. J., y Berzosa, I. (2018). Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos educativos*, 21, 35-51.
- Reverter, S. (2012). Introducción a la teoría feminista. En *Estudios Feministas, de Género y Ciudadanía: Panorámica de la Investigación Aplicada*. Castellón: Universitat Jaume I.
- Rovira, J., y Contreras, N. (2017). Estereotipos sexistas en el alumnado de la Facultad de Educación. Aproximación con apoyo de las TIC y materiales audiovisuales. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 744-753). Barcelona: Octaedro.
- Ruíz, E., y Trigueros A. (2010). La prevención de la violencia de género en la formación inicial del profesorado. *Tabanque Revista Pedagógica*, 23, 127-144.



## **La educación social en el acogimiento en familia extensa en la ciudad de Madrid: problemáticas más comunes y estrategias de intervención**

**GARCÍA BERMEJO, TANIA**

*Universidad Internacional de La Rioja (España)*

**MELENDRO ESTEFANÍA, MIGUEL**

**RUIZ CORBELLA, MARTA**

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

El acogimiento en familia extensa es la medida de protección de menores más utilizada en España (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2017). En investigaciones realizadas sobre esta medida de protección, se encuentra que existen una serie de problemáticas asociadas a los acogimientos en familia extensa relacionadas con la diferencia intergeneracional entre acogedores y acogidos (Del Valle, Álvarez-Baz y Bravo, 2002; Del Valle, López, Montserrat y Bravo, 2008), el establecimiento de límites y normas (Balsells, Fuentes, Mateo, Mateos y Violant, 2010), el bajo rendimiento escolar en los menores acogidos (Montserrat, Casas y Bertrán, 2013; Molero, Moral, Albiñana, Sabater y Sospedra, 2007), las dificultades derivadas de la relación de acogedores y menores con los padres biológicos (Palacios y Jiménez Morago, 2007; Jiménez Morago y Palacios, 2008; Mateos, Balsells, Molina y Fuentes, 2012; Taylor y McQuillan, 2014), etc.

Otras investigaciones se han centrado en las estrategias que se pueden desarrollar a nivel grupal (Amorós, Fuentes y García, 2004) e individual (Friedlander, Escudero y Heatherington, 2006; 2009), así como han identificado algunas demandas que realizan los protagonistas de esta medida de protección a los profesionales (Bernedo y Fuentes, 2010; Del Valle, López, Montserrat y Bravo, 2008).

Finalmente, encontramos algunas investigaciones en las que se analizan los modelos de intervención que utilizan diferentes profesionales del ámbito socioeducativo (Melendro, 2010; 2014).

Cada vez somos más conscientes de que es necesario contextualizar el trabajo y adaptarlo a las características y necesidades concretas de cada colectivo (Pérez, Poza y Fernández, 2016), por lo que la intervención con acogimiento en familia extensa requerirá partir de sus singularidades, pues poseen unos problemas muy concretos que no deben abordarse desde conocimientos generales o basados en experiencias de otro tipo de acogimientos. Por ello, el objetivo de esta comunicación es analizar las percepciones que los educadores y educadoras sociales de los Centros de Atención a la Infancia (CAI) del Ayuntamiento de Madrid poseen sobre el acogimiento en familia extensa, sus principales problemáticas y las estrategias más adecuadas para su resolución, que ayudará a mejorar tanto su práctica diaria como la formación de futuros educadores.

## Metodología

La metodología empleada en este estudio es mixta, tanto cuantitativa como cualitativa y se llevará a cabo a través de un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas. En él se recogen preguntas relacionadas con las principales problemáticas de los acogimientos en familia extensa (referidas a menores, acogedores y padres), las estrategias empleadas en la intervención socioeducativa por los/as educadores/as sociales (grupales e individuales), las demandas familiares más frecuentes que realizan los acogedores, menores y padres en familia extensa a los profesionales y los modelos de intervención utilizados por los/as educadores/as sociales.

Para validar el cuestionario, en un primer momento, se ha procedido a realizar un juicio de expertos formados por docentes universitarios de distintas universidades españolas y por profesionales de las entidades que trabajan con los acogimientos en familia extensa del Ayuntamiento de Madrid. En un segundo momento, se ha pasado una prueba piloto a un conjunto de profesionales relacionados con los acogimientos en familia extensa, formados por psicólogos, trabajadores sociales y educadores sociales y finalmente, se ha pasado el cuestionario a los/as educadores/as sociales de los CAI del Ayuntamiento de Madrid.

## Resultados y conclusiones

Los resultados de esta investigación van a arrojar luz sobre los modelos de intervención más utilizados y mejor valorados por los/las educadores/as sociales de los CAI del Ayuntamiento de Madrid, así como sobre las estrategias socioeducativas más adecuadas en torno al trabajo individual, grupal y en la elaboración de la historia de vida con acogimientos en familia extensa. Del mismo modo, conoceremos las demandas más habituales que realizan los acogedores, los menores y los padres a los educadores sociales, y las problemáticas más importantes que observan éstos últimos en su intervención diaria.

Estos resultados, justo con el establecimiento de un perfil de acogimiento en familia extensa en la Ciudad de Madrid, serán la base para el establecimiento de una serie de líneas de intervención socioeducativa, que posibilitarán la mejora del trabajo de estos profesionales con los acogimientos en familia extensa.

## Referencias bibliográficas

- Amorós, P., Fuentes, N., y García, O. (2004). La formación para el acogimiento en familia extensa. Universidad de Barcelona; Comunidad de la Rioja. *Infancia y Aprendizaje*, 27(4), 447-455.
- Bernedo, I. M., y Fuentes, M. J. (2010). Necesidades de apoyo y satisfacción en los acogimientos con familia extensa. *Anales de Psicología*, 26(1), 95-103.
- Del Valle, J. F., Álvarez-Baz, E., y Bravo, A. (2002). Acogimiento en familia extensa. Perfil descriptivo y evaluación de necesidades en una muestra del Principado de Asturias. *Bienestar y Protección Infantil*, 1(1), 34-56.
- Del Valle, J. F., López, M., Montserrat, C., y Bravo, A. (2008). *El Acogimiento familiar en España. Una evaluación de resultados*. Oviedo, España: Ministerios de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Friedlander, M., Escudero, V., y Heatherington, L. (2009). *La Alianza terapéutica. En la terapia familiar y de pareja*. Barcelona: Paidós.
- Friedlander, M.L., Escudero, V., y Heatherington, L. (2006). *Therapeutic Alliances in Couple and Family Therapy: An Empirically Informed Guide to Practice*. Washington, DC: APA Books.
- García Bermejo, T. (2017). Fundamentos y estrategias socioeducativas en la elaboración de la historia de vida en el acogimiento en familia extensa. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 29(2), 145-165. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu292145165>
- Jiménez Morago, J. M., y Palacios, J. (2008). *El acogimiento familiar en Andalucía. Procesos familiares, perfiles personales*. Granada: Junta de Andalucía.
- Maestre Miquel, J. M., Guillén Palomares, J., y Caro Blanco, F. (2012). Abuelas cuidadoras en el Siglo XXI: recurso de conciliación de la vida social y familiar. *Portularia*, XII(extra), 231-238.

- Mateos, A. Balsells, M. Á., Molina, M. C., y Fuentes-Peláez, N. (2012). The Perception Adolescents in Kinship Foster Care Have of their Own Needs. *Revista de cercetare*, 38, 25-41.
- Melendro Estefanía, M. (Coord.). (2014). *Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión*. UNED-Universidad Nacional de Educación a Distancia: Madrid.
- Melendro Estefanía, M. (2010). *El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social*. UNED-Universidad Nacional de Educación a Distancia: Madrid.
- Molero Mañes, R. J., Moral, M. J., Albiñana, P., Sabater, Y., y Sospedra, R. (2007). Situación de los acogimientos en familia extensa en la ciudad de Valencia. *Anales de psicología*, 23(2), 193-200.
- Montserrat, C., Casas, F., y Bertrán, I. (2013). Desigualdad de oportunidades educativas entre los adolescentes en acogimiento residencial y familiar. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 443-453. doi: 10.1174/021037013808200267.
- Palacios, J., y Jiménez Morago, J. M. (2007). *Acogimiento Familiar en Andalucía*. Sevilla: Universidad de Sevilla -Consejería para la Igualdad y el Bienestar Social.
- Taylor, B. J., & McQuillan, K. (2014). Perspectives of Foster Parents and Social Workers on Foster Placement Disruption. *Child Care in Practice*, 20(2), 232-249. <http://dx.doi.org/10.1080/13575279.2013.859567>



## **Satisfacción con la tutoría universitaria: un análisis comparado en la facultad de educación de la Universidad de Murcia**

**MARTÍNEZ-CLARES, PILAR**  
**GONZÁLEZ-LORENTE, CRISTINA**  
**PÉREZ-CUSÓ, FRANCISCO JAVIER**

*Universidad de Murcia (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

En una sociedad globalizada y cambiante, cuya dinámica se sostiene esencialmente en la gestión del conocimiento, se hace necesario repensar el diseño y planificación de la Tutoría Universitaria, como estrategia para promover la mejora de la calidad de la educación; precisamente, en una educación que requiere transformar su forma de obrar e interaccionar con la sociedad. En estos momentos, las instituciones y centros educativos tienen el reto no sólo de hacer mejor lo que vienen haciendo, sino principalmente, reconstruirse como comunidades de aprendizaje innovadoras y de calidad, con una capacidad de proponer y poner en práctica nuevas formas de educación que integren la colaboración, cooperación e interacción de todos los implicados en este proceso. Ante este planteamiento, la calidad de la tutoría va a venir determinada por el alcance de los entornos creados al efecto y por el rol que el tutor lleve a cabo en la acción tutorial con sus estudiantes.

Considerar la tutoría en la educación superior como un factor de calidad, no es ni una entelequia ni un discurso que pueda dejarse en el vacío, sino una necesidad reflejada con la incorporación de los nuevos planes de estudios al espacio de convergencia europea. Actualmente, desde la investigación educativa, la inclusión de la tutoría universitaria en sus diferentes modalidades y momentos exige una puesta en valor de sus objetivos y funciones para lograr un completo desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje adaptado a las nuevas tendencias y demandas en estas instituciones. Dicha relevancia queda constatada en numerosos informes e investigaciones (Álvarez González, 2017; Alonso-Ramos, Pereira-Fariña & Punín-larrea, 2015; Corominas, Villar-Hoz, Saurina-Canals, & Fàbregas-Alcaide, 2012; López Gómez, 2017; Torrecilla, Rodríguez, Herrera & Martín, 2013) que advierten del efecto positivo de la misma. No obstante, en este escenario aún se debe hacer frente a grandes desafíos, sigue siendo la gran desconocida.

Para revertir esta situación es imprescindible detenerse a reflexionar sobre qué factores intervienen en su progreso y cómo se está aplicando en las universidades. Como principales agentes, hay que considerar al alumnado, como actores protagonista en la evaluación de la tutoría y es a ellos a quienes es preciso recurrir para valorar su desarrollo real en el aula universitaria. Desde este trabajo se aborda la satisfacción con la tutoría desde una percepción comparada de los estudiantes en relación con tres variables; la titulación, el curso y el sexo.

## Metodología

Este trabajo, que forma parte de un proyecto de investigación más amplio, se realiza a través de un diseño de investigación descriptivo y transversal, empleando un cuestionario diseñado *ad hoc* (CUSTUA – Cuestionario sobre Tutoría Universitaria para el Alumnado) La muestra participante está compuesta por 622 estudiantes de cuatro títulos de grado de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. En particular, se presentan los resultados de la escala de satisfacción incluida en dicho cuestionario, compuesta por 21 ítems que se valoran según una

escala tipo Likert de 1 a 10 en referencia a dos dimensiones: desarrollo de diferentes aspectos relacionados con la tutoría e importancia que le conceden a cada uno de ellos. A partir de dichas puntuaciones se extrae la valoración de la satisfacción (S), entendida como la diferencia obtenida entre desarrollo (d) e importancia (i) a partir de la siguiente fórmula:  $S = d - i$ . Los resultados se agrupan en cinco grandes dimensiones: adaptación al contexto, desarrollo intra- personal, desarrollo inter- personal, orientación académica y orientación profesional, según el modelo teórico planteado y validado previamente mediante un Análisis Factorial Confirmatorio (RMSEA=.062;Chi-cuadrado/g.l.=3.221). Para el análisis de datos se emplean estadísticos no paramétricos, empleando  $p < .05$  como valor de significación.

## Resultados y conclusiones

Los resultados muestran diferencias significativas entre estudiantes de las diferentes titulaciones en todas las dimensiones exceptuando orientación profesional, siendo los estudiantes de Pedagogía y Educación Social quienes muestran menores niveles de satisfacción. Respecto al curso, los resultados siguen siendo significativos en la dimensión desarrollo inter- personal, obteniendo un menor nivel de satisfacción los estudiantes de cursos inferiores. También aparecen diferencias significativas en relación con el sexo de los participantes en cuatro de las dimensiones analizadas, siendo las mujeres las que muestran una menor satisfacción en todas ellas. Es relevante destacar que la dimensión en la que no aparecen diferencias significativas es Adaptación al contexto.

Conocer los niveles de satisfacción del alumnado con la tutoría puede permitir tomar medidas de mejora en este proceso. Los resultados de este estudio concluyen en un modelo integral de tutoría, los planes de acción tutorial prevén respuestas a los diferentes centros, titulaciones y cursos, adaptándose también a las necesidades de diferentes colectivos, partiendo de una política institucional y llegando a la “concreción del Plan de Acción Tutorial del centro a la realidad concreta donde se aplica” (Álvarez González, 2017, p. 26).

## Referencias bibliográficas

- Álvarez González, M. (2017). Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 21-42.
- Alonso-Ramos, N., Pereira-Fariña, X., & Punín-larrea, M.I. (2015). WorkerTutor Design and implementation of a virtual tutor to labor self-promotion of Spanish workers in Europe. *Proceedings of the 10<sup>th</sup> Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)*.
- Corominas, E., Villar-Hoz, E., Saurina- Canals, C., & Fàbregas-Alcaide, M. (2012). Construcción de un Índice de Calidad ocupacional (iCo) para el análisis de la inserción profesional de los graduados. *Revista de Educación*, 357, 351-374. doi: 10-4438/1988-592X-rE-2010-357-064
- López Gómez, E. (2017). El concepto y las finalidades de la tutoría universitaria: una consulta a expertos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 61-78.
- Torrecilla, E. M., Rodríguez, M. J., Herrera, M. E., & Martín, J. F. (2013). Evaluación de la calidad de un proceso de tutoría de titulación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 79-99.



## **Agrupamientos multinivel como estrategia inclusiva para el aprendizaje**

**VIDAL ESTEVE, M.ª ISABEL**  
**PARDO BALDOVÍ, M. ISABEL**

*Universitat de València (España)*

### **Contextualización**

La educación juega un papel fundamental en el desarrollo integral de todas las personas. Es por ello que debe contribuir a la construcción de una cultura inclusiva, de equidad y respeto a todos los niños y niñas, que valore la diversidad como valor fundamental y como fuente de enriquecimiento.

En este contexto existen numerosas estrategias y prácticas que, llevadas a cabo en un contexto educativo, con la suficiente formación y dedicación, favorecen a la consecución de una cultura inclusiva. Tras seis observaciones en una de las unidades de un centro rural agrupado de un pequeño municipio de Valencia, se observaron diversas prácticas inclusivas innovadoras entre las que destaca el aprendizaje multinivel.

Este término, acuñado por Schulz y Turnbull (1984), partiendo de teorías del paradigma inclusivo como el Diseño Universal del Aprendizaje, pretende individualizar la enseñanza, flexibilizarla e incluir a todo el alumnado independientemente de sus capacidades y habilidades (Collicott, 1991). Todavía hoy en las escuelas es físicamente imposible que un maestro trabaje individualmente con cada uno de sus alumnos con NEAE, por lo que aún siguen siendo innumerables, tal y como lo definían Campbell, Campbell, Collicott, Perner y Stone (1988) los infructuosos esfuerzos por tratar de acomodar el aprendizaje de este tipo de alumnado al del resto.

El paradigma actual es diferente y, por ello, sus prácticas educativas también deben basarse en una organización diferente de la enseñanza (Duarte, Silva, & Vega, 2019) que respete la individualidad de cada alumno y, partiendo de una evaluación inicial de sus capacidades y estilos de aprendizaje, ofrezca opciones ajustadas a distintos niveles de competencia entre las que el alumnado tenga la oportunidad de elegir y, a su vez, evalúe tomando como referencia el punto de partida.

### **Descripción de la experiencia**

En las distintas prácticas educativas analizadas, el alumnado de tercero a sexto curso de Educación Primaria, bajo la supervisión del profesorado, trabajaba de forma multidisciplinar cuatro áreas del conocimiento a través de la distribución de cuatro espacios y cuatro grupos en cada uno de ellos. Este tipo de aprendizaje se desarrolló a lo largo de seis sesiones de trabajo, de una hora cada una, distribuidas en dos sesiones por semana.

Para ello, el alumnado, compuesto por casi ochenta niños y niñas (siete con dificultades de aprendizaje, dos recién llegados que desconocen el idioma y han recibido educación en el hogar, dos con trastornos emocionales y

tres más con Trastorno del Espectro del Autismo), se repartía por los cuatro espacios disponibles según sus preferencias (Educación Artística, Ciencias, Lengua o Matemáticas). Además, les acompañaba una hoja de progreso en la que iban reflejando sus avances en las actividades, siguiendo una consigna previamente decidida democráticamente: una vez concluido el período que abarcaba dicho proyecto, cada alumno debía haber participado en un mínimo de dos actividades diferentes de los cuatro ámbitos disponibles. Pasada media hora de cada sesión el alumnado cambiaba de actividad y de área de aprendizaje. Algunas actividades estaban al alcance de todos sin ninguna adaptación, sin embargo, otras contaban con tres niveles de dificultad (representados en tres colores distintos) entre los que el alumnado podía elegir; en esta toma de decisión, el docente supervisaba y asesoraba al alumnado si lo necesitaba.

Durante el proceso, se observó que el profesorado se limitaba a ser un guía, desde la perspectiva de la construcción social del aprendizaje, y un elemento de apoyo únicamente si se requería, ya que las actividades se construían de manera que detallaran todas las instrucciones necesarias para llevar a cabo un trabajo autónomo y/o cooperativo. El profesorado se constituía por un mínimo de doce profesionales atendiendo al alumnado de forma simultánea; entre ellos se encontraban los cuatro tutores de los respectivos cursos, la PT, el AL, los docentes especialistas de inglés y educación física, una educadora externa que acompaña de forma inclusiva al grupo en el que se encuentra un alumno con TEA y tres alumnos de prácticas.

En cuanto a las actividades, algunas eran manipulativas, otras se servían de juegos de mesa tradicionales o material creado por el profesorado, otras requerían el iPad como herramienta única de trabajo y otras combinaban los elementos digitales con otros más tradicionales.

## Conclusiones

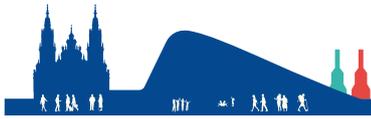
Una vez analizada la experiencia, se observa que, durante su desarrollo, el hecho de contar con tantos profesionales abastece de un mínimo de tres personas cada una de las aulas –dos más de las que habría en una sesión ordinaria–, lo que permite proporcionar, gracias a esta estrategia, una atención mucho más personalizada en contextos de aprendizaje enriquecedores y accesibles a todos (Duarte, Silva, & Vega, 2019).

Por su parte, la diversidad del alumnado, previamente mencionada, evidencia que cada uno de estos niños y niñas requieren una instrucción que atienda a todos, pero también a cada uno de ellos en particular, cosa que se consigue a través de los grupos multinivel, tal y como apuntan autores como Herrera y Guevara (2019).

Por último, la variedad de recursos materiales empleados facilita la flexibilización del aprendizaje, permitiendo a cada alumno o alumna elegir las herramientas a través de las cuales prefiere aprender.

## Referencias bibliográficas

- Campbell, C., Campbell, S., Collicott, J., Perner, D., & Stone, J. (1988). Adapting regular class curriculum for integrated special needs students. *Education New Brunswick Journal*, 3, 17-20.
- Collicott, J. (1991). Implementing multi-level instruction: Strategies for classroom teachers. Changing Canadian schools. En G. Porter y D. Richler (Eds.), *Changing Canadian Schools* (pp. 191-218) Toronto: Roeher.
- Duarte, A., Silva, C. I., & Vega, E. Y. (2019). *Diseño de una estrategia pedagógica para la inclusión de los estudiantes de primaria con necesidades específicas de apoyo educativo en la Institución Educativa Cantabara Manchadores*. Colombia: UNAD/ECEDU
- Herrera, J. I., & Guevara, G. (2019). Las estrategias organizativas y metodológicas para la atención a la diversidad en el aula: innovar para enseñar. En J. Bello y G. Guillén (Coords.), *Educación Inclusiva: un debate necesario* (pp. 37-66). Ecuador: Fondo Editorial Unae.
- Schulz, J. B., & Turnbull, A. P. (1984). *Mainstreaming handicapped students: A guide for classroom teachers*. Toronto: Allyn and Bacon.



## **Violencia en la comunicación a través de medios tecnológicos en las relaciones de pareja adolescente**

**SORIANO AYALA, ENCARNACIÓN**

**C. CALA, VERÓNICA**

**DALOUH, RACHIDA**

*Universidad de Almería (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

La violencia en la pareja adolescente (VPA) o *teen dating violence* se define como la violencia física, sexual, psico-emocional que se da en el seno de las relaciones de noviazgo/pareja durante la adolescencia (Centers for Disease Control and Prevention, 2012; Children's Safety Network, 2012; Sánchez, Ortega, Ortega y Viejo, 2008). Se trata de relaciones que atentan contra el bienestar, la salud o la integridad de la pareja (Lavoie, Robitaille, y Hébert, 2000; Cornelius y Resseguie, 2007) y que recurren a mecanismos de control o dominio de la pareja mediante tácticas coactivas o coercitivas (Rubio-Garay, Carrasco, Amor, y López-González, 2015).

Es sabido que la comunicación entre adolescentes, y el teléfono móvil e Internet son elementos centrales en sus relaciones interpersonales (Borrajo y Gamez-Guadix, 2016; Cava y Buelga, 2018), en donde las tecnologías se han integrado como parte esencial de las relaciones. Las relaciones y la comunicación de la pareja con los otros también son objeto de violencia durante el noviazgo. Ridiculizar, controlar lo que hace o dice, apropiarse de contraseñas, publicar en las redes sociales datos falsos o íntimos sobre la pareja o expareja, etc., es decir, incluye comportamientos realizados para controlar a la pareja o expareja a través de medios electrónicos amenazantes o difundiendo información negativa sobre la pareja o expareja (Borrajo & Gámez-Guadix, 2016, Darvell, Walsh, & White, 2011). Son conductas visibles de conflictos y de posibles agresiones. La ciberviolencia ha sido considerada en algunas ocasiones como un subtipo de la violencia emocional (Yahner, Dank, Zweig, & Lachman, 2015; Korchmaros, Ybarra, Langhinrichsen-Rohling, Boyd, & Lenhart, 2013) y hay quien la denomina abuso *online* en el noviazgo (Borrajo & Gámez-Guadix, 2016).

La investigación que se presenta pretende los siguientes objetivos: 1. conocer cómo perciben adolescentes hombres y mujeres la violencia en la comunicación y relación que puede ocurrir durante el noviazgo. 2. Establecer la relación entre la violencia en la comunicación con la satisfacción con la vida. 3. Describir y comprender los predictores que actúan en el sentimiento de satisfacción con la vida en los adolescentes que sufre violencia a nivel leve y a nivel más severo.

### **Metodología**

Se realizó un estudio descriptivo transversal. Se lleva a cabo un muestreo probabilístico por conglomerados y se seleccionan 14 centros de Educación Secundaria y Bachillerato ubicadas en el sudeste español. La muestra ha estado for-

mada por 1982 adolescentes de entre 13 a 19 años. Junto a los datos personales: edad, género, religión y situación sentimental. Se aplican las siguientes pruebas: *Escala de Satisfacción con la vida* (SWLS), *La Escala sobre Violencia en la comunicación y la relación*, y *la Escala de conductas sexistas*.

Para el análisis de datos se confirma la distribución normal de los datos, estableciendo como criterio que tanto la asimetría como la curtosis se sitúan por debajo del valor 2 (Bollen & Long, 1993). Se realiza un análisis descriptivo de los resultados de las escalas aplicadas. Se realiza contraste de medias entre hombres y mujeres para la escala de Violencia en la comunicación. Se realizan correlaciones entre las escalas aplicadas y regresión para conocer los predictores de la satisfacción con la vida en los adolescentes. *En cuanto a los criterios éticos* la investigación fue aprobada por el comité de Bioética de la Universidad.

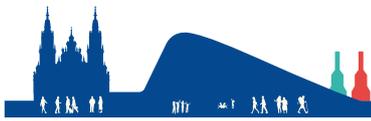
## Resultados y conclusiones

Los principales resultados y conclusiones:

1. Cuando los niveles recibidos de violencia en las relaciones de pareja se perciben bajos por los adolescentes, estos no reconocen que las agresiones que sufren por su pareja es violencia,
2. Cuando los niveles de violencia sufridos son altos, las mujeres son las que sufren más violencia que sus parejas (hombres los adolescentes) en la comunicación y control usando las tecnologías,
3. Niveles altos de violencia predicen de forma negativa la satisfacción con la vida de los adolescentes.

## Referencias bibliográficas

- Borrajó, E., y Gamez-Guadix, M. (2016). Abuso “online” en el noviazgo: relación con depresión, ansiedad y ajuste diádico. *Behavioral Psychology*, 24(2), 221-235
- Centers for Disease Control and Prevention. (2012). *Understanding teen dating violence fact sheet*. Recuperado de <https://www.cdc.gov/violenceprevention/intimatepartnerviolence/teendatingviolence/fastfact.html>
- Children's Safety Network. (2012). Teen Dating Violence as a Public Health Issue. Recuperado de <https://www.childrenssafetynetwork.org/sites/default/files/TeenDatingViolenceasaPublicHealthIssue.pdf>
- Cornelius, T. L., y Resseguie, N. (2007). Primary and secondary prevention programs for dating violence: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 12(3), 364-375.
- Darvell, M. J., Walsh, S. P., & White, K. M. (2011). Facebook tells me so: Applying the theory of planned behavior to understand partner-monitoring behavior on Facebook. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(12), 717-722.
- Lavoie, F., Robitaille, L., & Hébert, M. (2000). Teen Dating Relationships and Aggression: An Exploratory Study. *Violence against Women*, 6(1), 6-36.
- Rubio-Garay, F., Carrasco, M. A., Amor, P. J., & López-González, M. A. (2015). Factores asociados a la violencia en el noviazgo entre adolescentes: una revisión crítica. *Anuario de Psicología Jurídica*, 25, 47-56.
- Sánchez, V., Ortega, F. J., Ortega, R., y Viejo, C. (2008). Las relaciones sentimentales en la adolescencia: satisfacción, conflictos y violencia. *Escritos de Psicología*, 2(1), 97-109.



## La orientación educativa como garantía de la equidad y la inclusión en educación

GONZÁLEZ-BENITO, ANA  
OTERO-MAYER, ANDREA

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible aprobados por la ONU en 2015 reclama “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Objetivo 4). Dentro del Marco de Acción Educación 2030 se recoge la necesidad de abordar las desigualdades referidas al acceso, la participación, los procesos y resultados de aprendizaje; con la finalidad de que los sistemas educativos estén al servicio de todos los estudiantes si se consigue que cuenten con las mismas posibilidades.

Favorecer los principios de equidad e inclusión supone la valoración de todos los estudiantes por igual, el reconocimiento de las bondades de la diversidad, la atención de los que puedan tener mayores obstáculos y que son más vulnerables al fracaso, marginación o exclusión, o propiciar que se dispongan de unas condiciones para fomentar un aprendizaje inclusivo (UNESCO, 2017). En este sentido, el desarrollo del enfoque inclusivo e igualitario que haga que todos los niños y niñas tengan las mismas oportunidades suele verse comprometido especialmente en la dificultad del tránsito entre etapas, en concreto, del nivel educativo medio (obligatorio) a la educación superior. Cuando esto sucede, la garantía al derecho a la educación se ve seriamente dañada y disminuida. Estos obstáculos pueden solventarse con la acción tutorial y orientadora de los actores educativos. Del mismo modo, las prácticas en el aula de los docentes pueden optimizarse con planes de formación permanente adaptados a cada realidad escolar que pueden ser impartidos por los profesionales de la orientación.

Pero ¿cómo podemos hacer que esto sea una realidad en 2030? ¿qué medidas se pueden adoptar desde las Administraciones para alcanzar estos ambiciosos objetivos? ¿cómo se puede desde la orientación educativa contribuir a favorecer la igualdad y la equidad en educación? Para poder dar respuesta a estas cuestiones, es preciso llevar a cabo una clarificación conceptual de lo que se entiende por igualdad y equidad, pues en ocasiones se emplean como sinónimos, siendo términos que tienen connotaciones diferentes. Asimismo, se requiere un análisis de las posibles medidas que puedan tomarse desde la educación, en general, y desde el ámbito de la orientación, en particular. Por ello, este trabajo tiene como objetivo resaltar el papel de la orientación educativa como mecanismo facilitador de generar una educación de calidad desde una perspectiva igualitaria y de equidad, en consonancia con las metas de la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible.

## Metodología

Este trabajo está basado en la revisión de la literatura especializada en el tema y pretende promover diversos avances sobre como desde la orientación educativa podemos promover la equidad y la inclusión en educación. El método empleado ha sido la revisión bibliográfica llevando a cabo un análisis documental de la literatura científica existente en relación con la delimitación conceptual de la orientación educativa así como de los principios de equidad e inclusión que deben regir las políticas educativas. Con ello, se busca ampliar y/o afinar estos constructos teóricos realizando una aproximación descriptiva de los datos recogidos y una síntesis de los aspectos objeto de estudio.

## Resultados y conclusiones

El debate en política educativa actual está centrado en el modo de garantizar la equidad y la igualdad de oportunidades a todo el alumnado desde el inicio de la escolaridad. Esto supone que todos tienen las mismas posibilidades de acceso al sistema educativo, así como de mantenerse y de aprender lo mismo obteniendo los mismos beneficios con ello. Desde el ámbito de la orientación educativa se puede contribuir a alcanzar estas metas adoptando un enfoque intersectorial en la provisión de orientación, en el que además del contexto escolar se incorporen sectores como el de sanidad y social (Vélaz-de-Medrano, López-Martín, Expósito-Casas y González-Benito, 2016). Por otro lado, los orientadores pueden optimizar las competencias de los docentes mediante formación en estrategias pedagógicas que incorpore las diferencias no como problemas sino como oportunidades de enriquecimiento y para introducir innovaciones beneficiosas para todos (UNICEF, 2017). Asimismo, mediante la acción tutorial y orientadora del equipo educativo puede atenderse las dificultades que puedan presentar el alumnado en su desarrollo personal, académico, profesional y social. Otras de las cuestiones que deben revisarse dependen de las Administraciones, tales como las infraestructuras de los centros, el currículo, y el acceso universal a la enseñanza de 0 a 3 años.

## Referencias bibliográficas

- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en educación*. París: Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNICEF (2017). *Estrategia de educación en derechos de infancia y ciudadanía global*. Madrid. Madrid: UNICEF Comité Español.
- Vélaz-de-Medrano, C., López-Martín, E., Expósito-Casas, E., y González-Benito, A. (2016). El enfoque intersectorial en la provisión de orientación y apoyo escolar. Perspectiva de orientadores, tutores y directores. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1271-1290.



## La orientación educativa como mecanismo de inclusión de jóvenes de retorno escolar en educación media

DE LA CRUZ FLORES, GABRIELA

*Universidad Nacional Autónoma de México (México)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

La indagación tuvo como propósito analizar las acciones de orientación educativa dirigidas a estudiantes que retornan a la educación media en planteles del bachillerato general y profesional técnico de la Ciudad de México. El retorno se define como el proceso de reincorporación al sistema educativo después de abandonar los estudios por lo menos durante un ciclo escolar.

Desde el campo de las políticas y programas educativos han surgido acciones dirigidas a “asegurar la continuidad de la trayectoria educativa de quienes han abandonado la escuela o se encuentran en riesgo de deserción” (UNESCO-OREALC, 2009, p. 82). Dichas políticas y programas se resumen en tres vertientes: a. Escuelas de segunda oportunidad; b. Espacios educativos alternativos y c. Programas de prevención del abandono escolar.

En el caso de México, los esfuerzos para abatir el abandono escolar en media superior se han aglutinado en políticas y programas de prevención coordinados por la Subsecretaría de Educación Media Superior. Ejemplos al respecto son el programa Síguete, caminemos juntos (Gobierno de México-SEP, 2011) y el movimiento Yo no abandono, dejando de lado acciones encaminadas a atender a aquellos jóvenes que retornan a las instituciones educativas. Lo anterior abre una veta de discusión importante en torno a la justicia educativa hacia dicho sector estudiantil, pues el retorno tiende a operarse bajo las mismas condiciones de normalidad que se establecen para el grueso de los estudiantes, por lo que el ajuste de la acción educativa resulta muy bajo e incluso nulo.

Las preguntas guía del estudio son: ¿Qué acciones realizan los departamentos de orientación educativa en planteles con alto nivel de abandono escolar para incluir con éxito a estudiantes que retornan a las aulas? ¿Qué atributos poseen dichas acciones y su carácter inclusivo?

Objetivos:

- a. Caracterizar las acciones que los departamentos de orientación educativa en planteles de educación media de la CDMX desarrollan para incluir con éxito a estudiantes que retornan.
- b. Valorar el carácter inclusivo de las acciones de los departamentos de orientación educativa, en tres niveles: institucional (acciones y programas específicos); aula (colaboración y asesoría al trabajo docente) e individual (reconocimiento de la experiencia de los jóvenes que retornaron a los estudios).

## Metodología

Se seleccionaron planteles públicos de educación media de la Ciudad de México, correspondientes al bachillerato general y al bachillerato profesional técnico. En cada opción participaron 4 planteles con altas tasas de abandono escolar. En una primera fase se recabó información documental sobre los programas y acciones instrumentados en los planteles para facilitar el retorno escolar.

En la segunda fase, se entrevistaron a orientadores educativos de los planteles considerando tres niveles: a) el diseño e implementación de programas y acciones institucionales orientados a favorecer la inclusión plena de jóvenes de retorno escolar; b) la colaboración y asesoría al trabajo docente y c) las actividades de orientación y/o tutoría en pro de favorecer la participación y el reconocimiento de la experiencia de los jóvenes que retornaron a los estudios.

En todos los casos, la recolección de información se concluyó cuando se logró un nivel alto de saturación teórica (Flick, 2012). Los datos recabados se analizaron utilizando el programa informático para datos cualitativos ATLAS.ti. Dada la naturaleza del estudio de corte cualitativo, la riqueza de la indagación se centró en la profundización y contextualización de los procesos de retorno escolar en planteles específicos de educación media.

## Resultados y conclusiones

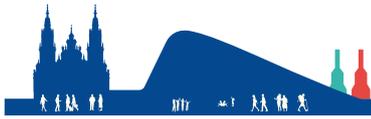
Los principales resultados del estudio son:

- a. Los programas y acciones institucionales para favorecer el retorno escolar son incipientes y con poco seguimiento.
- b. En los departamentos de orientación se observaron diferencias relevantes dependiendo del tipo de plantel participante. En el caso de los planteles del bachillerato general, los departamentos dirigen sus acciones a prevenir el abandono escolar y en menor medida atienden la inclusión plena de jóvenes que retornan a la escuela. Las acciones al respecto se limitan a dar seguimiento académico (revisión de calificaciones).
- c. En los planteles del bachillerato profesional técnico donde el abandono escolar es más dramático, se identificó que los departamentos de orientación realizan un seguimiento personalizado sobre las trayectorias de los jóvenes que retornan a los estudios, el cual incluye no solo apoyos académicos sino el desarrollo de habilidades interpersonales.
- d. En ambos tipos de planteles la colaboración entre el departamento de orientación y profesorado es muy baja, poco sistemática y sin seguimiento.
- e. En ambos tipos de planteles se identificó que no se reconoce la experiencia de los jóvenes que retornan a los estudios, cuando podría ser vital para sensibilizar a aquellos que se encuentran en riesgo de abandono.

## Referencias bibliográficas

- Blanco, E. (2014). Volver a la escuela: interrupción y regreso escolar en los jóvenes de la ciudad de México. *Estudios sociológicos*, 32(96), 477-503.
- Eroles, D., y Hirmas, C. (Coord.). (2009). *Experiencias educativas de segunda oportunidad*. Chile: OREALC-UNESCO-OEI.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). *Programa síguele, caminemos juntos*. México: SEP.
- Nobile, M. (2016). Los egresados de las Escuelas de Reingreso: sobre los soportes mínimos para aprovechar una política de reinserción educativa. *Espacios en Blanco-Serie indagaciones*, 26(2), 187-210.
- Pérez, G., y Lindstrom, D. (2014). El regreso a la escuela: evidencias para México. *Estudios demográficos urbanos*, 29(3), 579-619.

- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59
- Salvà, F., Oliver, M., Sureda, J., Casero, A., Adame, T., y Comas, R. (2011). *Abandono escolar y retorno al sistema educativo en Baleares: historias de vida del alumnado de la Educación Permanente de Personas Adultas (Informe de investigación)*. España: Universitat de les Illes Balears.
- UNESCO-OREALC (2009). *Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Chile: UNESCO.



## **Las asambleas escolares: una herramienta poliédrica en la organización curricular, en el desarrollo de las habilidades comunicativas y en la prevención y resolución de conflictos en los centros escolares**

HONTAÑÓN, BORJA  
MARTÍNEZ, ANTONIO  
HERRERO, RAQUEL

*Universidad de Alcalá (España)*

### **Contextualización**

Uno de los pilares pedagógicos del Proyecto Educativo Institucional Santa Ana es la educación de la interioridad que “va íntimamente ligada a nuestra actitud vital en el exterior, transformando el mundo, nuestra sociedad y nuestro entorno en una realidad más hacia dentro” (Educación de la Interioridad: Adentro, 2019, p.11).

Los centros educativos Santa Ana son escuelas que acogen y empoderan. “Una de nuestras señas de identidad es la acogida, el trato cercano, hacer sentir a las personas como en casa y ayudarles a expresarse y mostrarse tal como son” (Proyecto Educativo Pastoral Institucional Santa Ana, 2019, p.12). Es por ello por lo que dentro del paradigma de interioridad en el que trabajamos en nuestros colegios, entendemos que el aprendizaje en la resolución de conflictos de manera pacífica y no violenta es fundamental en la sociedad en la que vivimos y es básico educar en ello, no solo en conflicto con otros, sino en conflictos interiores personales.

La mediación y el asambleísmo en la escuela son herramientas de diálogo y de encuentro intrapersonal que puede contribuir a la mejora de las relaciones y a la búsqueda satisfactoria de acuerdos. Además, es la búsqueda de soluciones constructivas a los conflictos, que contemplen el beneficio mutuo, el respeto de unos por otros y crear relaciones más cooperativas y de ayuda al prójimo.

Estos programas contemplan establecer un marco de referencia en nuestro centro mediante la figura de los mediadores escolares y la estructura de asambleas en las aulas.

### **Descripción de la experiencia**

Se describe una experiencia de asamblea de aula utilizada como herramienta de prevención y resolución de conflictos (Castañeda, León, Mojica, y Vásquez, 2008), además de estar integrada dentro del currículo educativo como eje vertebrador en la toma de decisiones en unidades didácticas, proyectos y talleres.

Se toma como referencia las aulas de 5.º y 6.º de Educación Primaria con menores entre 10 y 12 años del Colegio Santa Ana –Guadalajara, España–. Los puntos por tratar en las asambleas son propuestos por el alumnado,

a través de un buzón de sugerencias, o por el docente, a causa de la observación de las necesidades surgidas en el grupo-clase. Aparte de debatir sobre diversos temas relacionados con la convivencia, también se incluyen aquellos referentes a aspectos curriculares, donde los discentes participan de manera activa en la planificación de la ruta a seguir en la materia sugerida. Es el propio alumnado el que dirige de manera autónoma el debate por medio de tres roles rotativos: moderador, secretario y observador. (Gamarra, Hamann, Velasco, y Canales, 2009).

Por tanto, los objetivos de las asambleas escolares son promover la participación del alumnado y la democratización del aula (Freinet, 1964), además de potenciar habilidades de comunicación oral.

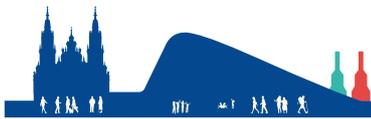
La propuesta se estructura en varias fases que se desarrollan durante todo el curso escolar. A partir de la intervención se identifican varios aspectos sustanciales a tener en cuenta: (1) el aumento de la resolución asertiva de conflictos en el aula, (2) el aumento de la motivación de los estudiantes, (3) el fomento del sentido de pertenencia discente y (4) la mejora de las habilidades comunicativas del alumnado.

## Conclusiones

Las conclusiones más relevantes que caben destacar en este trabajo de asambleísmo escolar quedan recogidas en tres grandes bloques. Un primer bloque, las habilidades comunicativas competenciales, en el que se evidencian las mejoras del análisis del discurso que el alumno experimenta tanto a nivel emocional como lingüístico. Un segundo bloque, la gestión de la convivencia, en el que se desarrollan procesos democráticos activos en la resolución de conflictos en el aula y en el centro educativo y que son extrapolables a otras realidades conflictivas en la vida. Por último, un tercer bloque, el de organizador curricular, en el que el estudiante descubre poder ser un protagonista activo y real en el aula, no solo como centro del aprendizaje, sino como responsable último de cómo querer aprender y decidirlo con acuerdos metodológicos claros en las asambleas.

## Referencias bibliográficas

- Castañeda, G., León, Y., Mojica, A., y Vásquez, F. (2008). *La asamblea de aula como espacio para la didáctica de la oralidad, la formación ciudadana y la solución de conflictos*. Valdivia: Red Colombiana de Lenguaje.
- Freinet, C. (1964). *Les invariants pédagogiques*. Seuil: Madeleine.
- Gamarra, S., Hamann, S., Velasco, L., y Canales, M. P. (2009). *Asamblea de aula: Estrategias para promover la convivencia democrática en escuelas multigrado*. Perú: Ministerio de Educación.
- Hermanas de la Caridad de Santa Ana (2019). *Proyecto Educativo Pastoral Institucional Santa Ana. Red de Centros Santa Ana*. [Documento interno].
- Hermanas de la Caridad de Santa Ana (2019). *Educación de la Interioridad: Adentro. Red de Centros Santa Ana*. [Documento interno].
- Pérez Pérez, C. (1999). Educación para la Convivencia como contenido curricular: Propuestas de Intervención en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 25, 113-130.



## **Tecnología Innovadora para el desarrollo de acciones de orientación de la carrera: Proyecto Careers**

**CEINOS SANZ, MARÍA CRISTINA  
FERNÁNDEZ REY, ELENA  
NOGUEIRA PÉREZ, MIGUEL ANXO**

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

En los próximos años, la gestión de la carrera en los jóvenes será uno de los principales desafíos a afrontar, consecuencia, de los cambios producidos en la tecnología y por los requerimientos exigidos por la organización del trabajo. Tradicionalmente, de cara a afrontar dicho desafío, la orientación de la carrera ha adoptado diferentes aproximaciones y desarrollado diversas herramientas y modelos, pero la mayoría de ellos se han focalizado, fundamentalmente, en proporcionar información y no en la mejora de las Habilidades de Gestión de la Carrera (Career Management Skills –CMS-) de cada persona (Abad et al., 2017).

Es por ello que el concepto de CMS se considera fundamental para el rediseño y mejora de las políticas europeas de orientación permanente, siendo preciso un marco metodológico y pedagógico, basado en dichas habilidades, con el propósito de favorecer un diseño efectivo de las intervenciones orientadoras a realizar, independientemente del nivel y del colectivo de beneficiarios a quien se dirijan (de acuerdo con lo especificado en las Resoluciones Europeas de 2004 y 2008 y en el informe ELGPN en 2015), así como para facilitar la evaluación de los servicios en base a evidencias, las cuales han de fundamentarse, también, en resultados de aprendizaje y en indicadores de mejora profesional.

En consecuencia, ante dicha necesidad y para responder con eficacia a las transformaciones existentes, se presenta el Proyecto de Investigación Erasmus+ CAREERS AROUND ME – Smart technologies for improving Career Management Skills que plantea como principal interrogante de investigación el siguiente: ¿cómo pueden ayudar las tecnologías innovadoras en las acciones de orientación para el desarrollo de las Habilidades de Gestión de la Carrera?

En función del interrogante planteado, el objetivo prioritario de dicha experiencia investigadora se centra en desarrollar un marco metodológico común y compartido sobre las CMS y mejorar la efectividad de las intervenciones de orientación de la carrera a través de la creación de tecnología innovadora.

Para la consecución de dicho cometido, dicha experiencia investigadora se desarrollará a través de diferentes fases y de ocho paquetes de trabajo durante el período comprendido entre diciembre de 2019 y noviembre de 2021.

## Metodología

Destaca el uso de una metodología investigadora participativa, basada en la cooperación internacional y transnacional y en el aprendizaje mutuo entre los principales agentes de la orientación para la carrera para recabar, analizar y revisar información sobre los marcos/estándares nacionales de CMS ya implementados en Europa. Entre los instrumentos a emplear, se apunta el desarrollo de 14 *focus group* (12 de ellos nacionales y otros 2 internacionales) y la aplicación de un cuestionario construido *ad hoc* a una muestra conformada por un mínimo de 200 participantes. Posteriormente, se creará un marco común y un catálogo de CMS como base metodológica para el desarrollo y evaluación de nuevos recursos web y herramientas tecnológicas para la orientación de la carrera, así como para recoger evidencias de los beneficios de la orientación de la carrera en la totalidad de partes implicadas (autoridades locales, empresas, instituciones educativas, usuarios de los servicios y familias).

Para su desarrollo, existe un Consorcio de Socios Internacional con experiencia y personal investigador cualificado en el ámbito de la Orientación de la Carrera y en las tecnologías innovadoras para la educación, orientación y servicios de empleo, con representación de seis países europeos (Italia, España, Alemania, República Checa, Austria y Rumanía).

## Resultados y conclusiones

Del desarrollo de las fases del proyecto y de los paquetes de trabajo establecidos, se derivarán los siguientes resultados:

- Informe internacional sobre los principales marcos/estándares de CMS.
- Catálogo integral de habilidades de gestión de la carrera.
- Unidades de aprendizaje y herramientas TIC para la capacitación de diferentes usuarios en CMS.
- Acciones piloto sobre herramientas digitales para el aprendizaje de habilidades de gestión profesional.
- Plataforma digital de aprendizaje electrónico CMS, destinada a apoyar el aprendizaje profesional y la orientación de diferentes colectivos.
- Aplicación móvil para fomentar el acceso a la plataforma web desde teléfonos inteligentes y tabletas.
- Mapa web dinámico de recursos para favorecer la educación profesional en la escuela y la provisión de orientación profesional a nivel local.

Se concluye, pues, la importancia de estos resultados para favorecer la calidad y efectividad de los servicios de orientación para la carrera. Adicionalmente, se apunta la existencia de una brecha significativa entre los servicios profesionales en diferentes países, no garantizando la orientación permanente de todos los ciudadanos en Europa, por lo que, a través de la plataforma web creada, se permitirá conectar e integrar las mejores herramientas, modelos y recursos locales, nacionales e internacionales.

## Referencias bibliográficas

- Abad, J., Amblàs, S., Andricopoulou, A., Bujok, E. Iannis, G., Ilin, Ç., ..., Spanu, P. (2017). *Improving Career Management Skills. Models, practices and guidance resources. Handbook for practitioners. Erasmus+ KA2*. Retrieved from [http://www.leaderproject.eu/images/documents/Handbook\\_LEADER\\_EN2017.pdf](http://www.leaderproject.eu/images/documents/Handbook_LEADER_EN2017.pdf)
- Consejo de la Unión Europea (2004). *Council Resolution 2004: Draft Resolution of the Council and of the representatives of the Member States meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe*. Retrieved from <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST%209286%202004%20INIT/EN/pdf>
- Consejo de la Unión Europea (2008). *Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*. Retrieved from [https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf](https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf)

European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) (2015). *Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance. A Reference Framework for the EU and for the Commission*. Retrieved from <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-tools-no-6-guidelines-for-policies-and-systems-development-for-lifelong-guidance/>



## ¿Cómo toma las decisiones para la carrera el alumnado de Educación Secundaria?

**NOGUEIRA PÉREZ, MIGUEL ANXO**

**CEINOS SANZ, MARÍA CRISTINA**

**COUCE SANTALLA, ANA ISABEL**

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### Descripción general de la/s preguntas de investigación y objetivos

El marco general de la comunicación que se presenta es el *Proyecto Erasmus+ KA204-Strategic Partnerships for adult education “Crucial Impacts on Career Choices” —CICC—* (nº 2018-1-CZ-KA204-048094). Este Proyecto tiene como objetivos principales analizar los factores que influyen en las elecciones de la carrera de estudiantes de educación secundaria con edades comprendidas entre los 13 y los 16 años (Sánchez, 2017), así como diseñar estrategias y recursos viables para los profesionales basados en las habilidades de gestión (“Career Management Skills” —CMS—) (Abad et al., 2017) y en las competencias transferibles que permitan a los orientadores ayudar al alumnado en dichos procesos (Košťalova, 2017).

En el Proyecto CICC están implicados diferentes tipos de instituciones: Universidade de Santiago de Compostela (España), University of Derby (Inglaterra), Via University College (Dinamarca) y Sivitaniidios Public School of Trades and Vocations (Grecia), bajo la coordinación de EKS (República Checa). Su duración es de tres años, entre 2018 y 2021.

El trabajo que se presenta se enfoca en una selección de las preguntas de investigación del Proyecto, en concreto las siguientes:

- ¿Cómo toman las decisiones sobre su futuro profesional los adolescentes?
- ¿Cuáles son las principales influencias en las elecciones de la carrera de los adolescentes?
- ¿Cuáles son las actividades escolares y extraescolares que les influyen?

En función de las preguntas de investigación, los objetivos establecidos se concretan del siguiente modo:

- Analizar los procesos de toma de decisiones de los adolescentes de 13 a 16 años.
- Identificar los principales factores que influyen en las elecciones de la carrera de los adolescentes.
- Conocer las actividades escolares y extraescolares que son determinantes en la toma de decisiones profesionales de los jóvenes.

### Metodología

El diseño de investigación es de carácter mixto, combina una metodología cuantitativa con otra cualitativa y se desarrolla en tres etapas:

- 1.<sup>a</sup> etapa centrada en la revisión de literatura especializada.
- 2.<sup>a</sup> etapa con carácter cuantitativo a través de la aplicación de cuestionarios a familias y alumnado.
- 3.<sup>a</sup> etapa con un enfoque cualitativo, que incluye la realización de grupos de discusión con estudiantes y la organización de círculos de investigación (en los que participarán investigadores y profesionales de la orientación).

El cuestionario para adolescentes está compuesto por 26 preguntas y el dirigido a las familias por 27. En ambos el formato predominante de las preguntas es cerrado. Los cuestionarios se aplicaron a 300 adolescentes de 13 a 16 años y a 300 padres y madres con hijos de las mismas edades.

Se desarrollaron cuatro *focus group* con adolescentes por parte de cada socio en el Proyecto con el objetivo de profundizar y complementar las respuestas obtenidas en los cuestionarios.

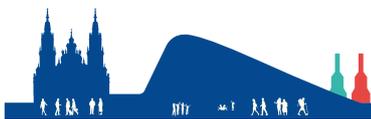
## Resultados y conclusiones

Como principales resultados destacan los siguientes:

- Las decisiones sobre el futuro profesional se centran, mayoritariamente, en la elección de materias optativas en los cursos que van desde 2.º de ESO a 1.º de Bachillerato, que afrontan teniendo en cuenta los estudios que quieren cursar una vez finalizada la educación secundaria.
- El entorno familiar es el factor más influyente en la toma de decisiones, destacando con especial relevancia los padres y las madres. Un segundo factor en orden de importancia es el profesorado.
- Entre las actividades realizadas en el centro escolar favorecedoras de la toma de decisiones sobre su futuro sobresalen las charlas con el profesorado, la visita de profesionales y la participación en proyectos.
- En cuanto a las actividades extraescolares, resaltan las experiencias con determinados contextos profesionales debido a que trabajan en ellos sus familiares.

## Referencias bibliográficas

- Abad, J., Amblàs, S., Andricopoulou, A., Bujok, E. Iannis, G., Ilin, Ç., ... Spanu, P. (2017). *Improving Career Management Skills. Models, practices and guidance resources. Handbook for practitioners. Erasmus+ KA2*. Retrieved from [http://www.leaderproject.eu/images/documents/Handbook\\_LEADER\\_EN2017.pdf](http://www.leaderproject.eu/images/documents/Handbook_LEADER_EN2017.pdf)
- Koštalova, H. (Ed.). (2017). *The Diverse World of Career Guidance*. Retrieved from <https://derby.openrepository.com/handle/10545/621730>
- Sánchez, M. F. (2017). Transiciones en la carrera y dimensiones de intervención en Orientación Profesional. En M. F. Sánchez (Coord.), *Orientación para el desarrollo profesional* (pp. 101-137). Madrid: UNED.



## **Inclusão de pessoas com deficiência e ensino superior: realidade diversa, horizonte comum**

**MOLINA, RINALDO**

*Universidade Presbiteriana Mackenzie (Brasil)*

### **Contextualização**

Na atualidade vivemos a emergência de práticas de inclusão social em que um dos grandes desafios, senão o maior, é o da inclusão educacional. Segundo os princípios presentes na Declaração de Salamanca (1994), entende-se por educação inclusiva a construção de uma instituição educacional em que todos devem aprender juntos independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. Especificamente, nesse contexto, dentre os grupos atingidos se destaca o das pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas (PCD/NEE) e o desafio da implantação de práticas de permanência, participação e sucesso, desse grupo, no ensino superior. No cenário educacional mundial existem documentos produzidos pela ONU/UNESCO (1993, 1994, 2007) com o objetivo de dar diretrizes para a inclusão educacional das PCD/NEE, bem como pesquisas indicando dificuldades e avanços do processo inclusivo no ensino superior (Rao, 2004, Díez. et al., 2011, Bagnato, 2017). Repercutindo no Brasil, tais documentos geraram políticas e ações (Brasil, 2011, 2015). Dentre eles, destacamos o que orienta que o processo inclusivo das PCD/NEE no ensino superior tem como lócus o núcleo de acessibilidade (Brasil, 2011). O objetivo dos núcleos de acessibilidade é desenvolver ações de equiparação de oportunidades (ONU, 1993) por meio de um atendimento educacional especializado (Brasil, 2011) que tem como função identificar e elaborar recursos e serviços que eliminem as barreiras para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação e nos materiais didáticos e pedagógicos para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Sendo que, é por meio dele que as instituições de ensino superior estão sendo estimuladas a desenvolverem mudanças educativas inovadoras que gerem avanços nas relações entre ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, nosso objetivo é apresentar a experiência vivenciada por um núcleo de acessibilidade de uma universidade particular, filantrópica, comunitária e confessional localizada na cidade São Paulo/Brasil.

### **Descrição da experiência**

O núcleo de acessibilidade, Programa de Atenção e Orientação ao Aluno (PROATO), foi criado em agosto de 2015 na Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Alinhado aos aspectos comunitários, filantrópicos e confessionais que orientam a UPM tem como objetivo eliminar as barreiras de permanência, participação e sucesso acadêmico dos alunos PCD/NEE. Em outras palavras seu foco é mediar a inclusão desse grupo de alunos proporcionando subsídios para que possa desfrutar das possibilidades oferecidas pela vida universitária em condições de igualdade

com os demais alunos, garantindo acesso aos recursos que favoreçam seu sucesso acadêmico. Tal mediação se dá pelo esclarecimento da sua real condição, ou seja, tanto das limitações que a deficiência/necessidade do alunogera, como das formas de equiparação de oportunidades que podem ser ofertadas. Sua função é consultiva e de orientação aos alunos, seus responsáveis e as várias instâncias da universidade. Seu público alvo são os alunos com: deficiência física, deficiência intelectual, deficiência sensorial; deficiência psicossocial; transtornos globais de desenvolvimento; dificuldades de aprendizagem; mobilidade reduzida; transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH); transtornos específicos de aprendizagem. Entre agosto/2015 e dezembro/2019 o PROATO atendeu cerca de 1100 alunos (dos cerca de 30 mil alunos matriculados em 30 cursos de várias áreas do conhecimento). O atendimento é realizado por uma equipe multiprofissional (pedagogo, psicólogo, capelão). O processo de atendimento ao aluno passa por quatro fases, que implicam em desafios importantes para a produção de inovação e a mudança da cultura universitária. São eles: 1) acolhimento ao aluno PCD/NEE por intermédio de entrevistas em que se escuta a demanda, com o reconhecimento do protagonismo do aluno no processo, e há responsabilização integral do PROATO/UPM pela resolução da situação, a partir da ativação e articulação da rede envolvida com a vida educacional do aluno; 2) momento em que as ações didáticas, pedagógicas e curriculares convencionais são refletidas junto com o aluno e são propostas formas alternativas e específicas para atendimento da sua demanda; 3) momento em que as ações de equiparação de oportunidades, que atendem a necessidade do aluno, chegam ao responsável pela sua implantação. Talvez o momento nevrálgico de todo o processo, pois exige mudanças de aspectos muitas vezes cristalizados nas diretrizes da cultura institucional ou na postura de ação do profissional envolvido (coordenador, professor, administrativo, etc.); 4) acompanhamento do aluno, pelo PROATO, durante todo o curso, visando a garantia de que os direitos estão sendo respeitados e cumpridos.

## Conclusões

Concluimos que o serviço oferecido pelo PROATO cumpre, na universidade, a função social de inclusão das PCD/NEE, pois atua na proposição de ações que derrubem os obstáculos impeditivos de exercerem seus direitos e liberdades. Com foco no atendimento psicopedagógico, o principal sentido de suas ações envolve a resolução de problemas que exigem da equipe um olhar interdisciplinar. Esses problemas geram desafios porque evocam tanto aspectos pessoais, para o fortalecimento do protagonismo, e aspectos sociais, para a superação de preconceitos, quanto aspectos educacionais, para reflexões sobre propostas de inovação da universidade. Assim, a partir da oferta de uma atenção profissional qualificada, mudanças educativas pautadas em novas organizações didáticas, pedagógicas e curriculares são produzidas e experimentadas. Tal situação estimula, na comunidade acadêmica, a produção de uma política institucional que assegura o ingresso, a permanência, a participação e o sucesso dos alunos, impactando na construção de um mundo mais justo e igualitário.

## Referências bibliográficas

- Bagnato, M. (2017). La inclusión educativa en la enseñanza superior: retos y demandas. *Educar em Revista*, 3, 15-26.
- Brasil/MEC. (2011). Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
- Brasil. (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
- Díez, E., et al. (2011). *Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad*. Salamanca: INICO.
- ONU (1993). Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência.
- ONU/UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*.
- ONU. (2007). Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.
- Rao, S. (2004). Faculty attitudes and students with disabilities in higher education: a literature review. *College Student Journal*, 38(2), 191-198.



# Los protocolos antiacoso escolar en España: Revisión y comparación por Comunidades Autónomas de los procesos de prevención y actuación contra el *bullying*

**DEL ÁLAMO VENEGAS, JUAN JOSÉ**

**YUSTE TOSINA, ROCÍO**

*Universidad de Extremadura (España)*

**LÓPEZ CATALÁN, BLANCA**

*Universidad Pablo de Olavide (España)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

El acoso escolar o *bullying* se ha convertido en uno de los mayores problemas a resolver de nuestro sistema educativo, afectando a más de 1 de cada 10 estudiantes en España entre las edades comprendidas de 11 a 18 años (Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, 2019). Para hacer frente a los casos de acoso escolar que se detectan en los centros educativos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, las distintas Comunidades Autónomas poseen sus propios protocolos de actuación que permiten al docente recoger la información pertinente del posible caso. Sin embargo, que los casos de acoso escolar sigan siendo tan elevados en España, y que éstos varíen entre Comunidades Autónomas (Save the Children, 2016), nos lleva a preguntarnos por la diferencia entre los mismos, así como su estructura, su enfoque y la organización del proceso a llevar a cabo desde que se detecta la posibilidad de acoso hasta que se concluye.

Por ello, este trabajo tiene como objetivo general conocer y revisar los distintos protocolos antiacoso escolar de las Comunidades Autónomas españolas, así como los objetivos específicos de comparar el contenido y enfoque de los protocolos antiacoso escolar entre sí, conocer las dimensiones que abarca cada protocolo escolar (agresor, agredido, observador, familias, profesorado...) y detectar las posibles carencias prácticas de los mismos.

## Metodología

Para la realización de este trabajo, se desarrolló la metodología de análisis documental con las siguientes fases:

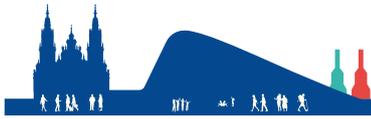
1. Revisión bibliográfica de los distintos protocolos antiacoso escolar de las diferentes Comunidades Autónomas.
2. Categorización en función de distintas variables: número de anexos existentes en el protocolo, agentes sociales a los que se hacía referencia en relación con el caso de acoso escolar y sus distintos tipos o enfoques (si es ciberacoso, si es violencia verbal, psicológica o física, si es entre mismo sexo y género...).
3. Análisis de datos y discusión con los datos oficiales de las distintas Comunidades Autónomas en lo que a protocolos activados y casos de acoso detectados se refiere.

## Resultados y conclusiones

Un total de 30 protocolos existentes en las 17 Comunidades Autónomas españolas fueron consultados, teniendo algunas de estas regiones distintos protocolos para situaciones de acoso concretas como el ciberacoso. En vista de la información recabada, el análisis y la comparación entre protocolos, detectamos que existen distintas deficiencias en lo que a la actuación se refiere. Al ser, en su mayoría, protocolos muy burocráticos, son lentos y poco efectivos, pudiendo incluso poner el foco más en el acosado que en el acosador y obviando, en el caso de algunas Comunidades Autónomas, a los observadores, parte importante del problema para muchos investigadores (León et al., 2011; Cuevas y Marmolejo, 2015). También se concluye que dichos protocolos se centran, en su mayoría, en la actuación cuando ya se ha detectado el problema, pero no en la prevención de los mismos, acción que podría llevar a parar posibles situaciones de acoso futuras.

## Referencias bibliográficas

- Cuevas, M., & Marmolejo Medina, M. (2015). Observadores: un rol determinante en el acoso escolar. *Pensamiento psicológico*, 14(1).
- León, B., Gómez, T., Felipe, E., López, V., & García, A. (2011). Análisis del acoso escolar en centros educativos de primaria en Extremadura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 561-572.
- Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F., et al. (2019). *La adolescencia en España: salud, bienestar, familia, vida académica y social. Resultados del Estudio HBSC 2018*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social.
- Save the Children (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying en la infancia*. Madrid: Save the Children.



## **Ocio, acción sociocultural: promoción de participación social, redes de apoyo social y vecinal y cohesión social**

**PALASÍ LUNA, EVA**  
**ALONSO MARTÍNEZ, HECTOR**  
**ESCRIBANO SEGURA, XAVIER**

*Universidad Ramón Llull (España)*

### **Descripción general de la/s preguntas de investigación y objetivos**

La participación en experiencias de ocio educativo y acción sociocultural durante la infancia y la adolescencia se configuran como espacios sociales que promocionan la participación de la ciudadanía (Novella et al., 2014), generando cohesión social y mejorando su calidad de vida (Morata, Palasí, Marzo, y Pulido, 2019). Nos referimos a prácticas socioculturales y de ocio relacionadas con una gran cantidad de proyectos socioeducativos y culturales, así como de servicios que buscan la mejora, el progreso o el crecimiento de alguna dimensión personal y, a menudo, también colectiva de los niños, adolescentes y jóvenes (Armengol, 2012, 2006; Trilla, 2012). También espacios en los que se desarrollan acciones orientadas a la prevención de situaciones de riesgo y exclusión. Investigaciones y estudios recientes (Novella et al., 2014; Medir y Magín, 2012; Casacuberta, Rubio y Serra, 2011; Holden, 2006; Balibrea, Santos, y Lerma, 2002) constatan el interés y la necesidad de legitimar la praxis sociocultural entendida como una parte fundamental del proceso recuperador e identificador de la comunidad o como un instrumento para dar respuesta a las problemáticas socioeducativas emergentes. El proyecto I+D+i del ministerio español de Economía y competitividad (2015-2017) *Ocio, acción sociocultural y cohesión social* (EDU2014-57212-R) investiga efectos de las actividades de ocio y acción sociocultural en la cohesión social en los cuatro territorios estudiados (barrios de las comunidades autónomas de Cataluña y el País Vasco). El estudio se desarrolló por parte de investigadores del Grupo de Investigación Innovación y Análisis social (GIAS) de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés de la Universidad Ramon Llull, del Instituto de estudios de Ocio de la Universidad de Deusto y de la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao de la Universidad del País Vasco, con los con los siguientes objetivos: [a] Identificar criterios, metodologías y actuaciones que generan una incidencia significativa en la construcción de la cohesión social del territorio en el que se desarrollan y [b] Promover la generalización de las buenas prácticas identificadas en escenarios socioeducativos diversos.

### **Metodología**

La metodología de investigación empleada para llevar a cabo el estudio fue un diseño mixto, de análisis explicativo secuencial (DEXPLIS) de carácter participativo. Los resultados cuantitativos han orientado la recogida posterior de

los datos cualitativos y el establecimiento de dimensiones a partir de las cuales hemos analizado las entrevistas en profundidad. Se han utilizado las siguientes técnicas: 392 cuestionarios a vecinos y 20 entrevistas en profundidad. La información se recogió simultáneamente en los 4 barrios, de dos comunidades autónomas del Estado Español, concretamente en las ciudades de Barcelona y Bilbao a partir de una muestra de conveniencia por cuotas en el caso de los instrumentos cuantitativos y una muestra de casos-tipo para los instrumentos cualitativos (20 personas significativas por su implicación en el ocio y la acción sociocultural o por ser profesionales de los barrios). Los participantes accedieron voluntariamente. Atlas.ti fue la herramienta de codificación utilizada para el análisis y la evaluación de los instrumentos cualitativos y el SPSS para los instrumentos cuantitativos.

## Resultados y conclusiones

El ocio educativo, como contexto privilegiado para desarrollar interacciones sociales, se convierte en fuente de crecimiento y desarrollo para la sociabilidad de las personas, en la medida en que promueve el aprendizaje de valores cívicos y sociales y fomenta la práctica de la participación y de la implicación activa de la ciudadanía en los asuntos colectivos. Se presentarán los datos extraídos a partir de las siguientes cuestiones: [a] Las actividades de ocio y de acción sociocultural son promotoras de participación social. Una participación social que estrecha vínculos entre las personas y los fortalece, generando continuidad y motivación por la propia participación, además de provocar sentimientos y acciones reivindicativas y comprometidas con la comunidad; [b] Las actividades de ocio y de acción sociocultural, especialmente las de tiempo libre educativo y las deportivas, promueven redes de apoyo social y vecinal. La participación en las dinámicas y eventos de ocio y acción sociocultural promueven compromiso, unión e implicación en el barrio, generando bienestar personal y vecinal e incrementándose el sentimiento de utilidad a la comunidad; y [c] Las actividades de ocio y de acción sociocultural favorecen la construcción de sociedades cohesivas, siendo aquellas que se desarrollan desde instituciones religiosas y desde entidades de tiempo libre educativo las más destacadas.

## Bibliografía

- Armengol, C. (2006). *Perspectives de l'educació en el lleure. Perspectives de l'educació en el lleure*. Barcelona: Ed. Claret.
- Armengol, C. (2012). La intervenció en el lleure d'infants i joves: panoràmica de la diversitat. *Educació Social: Revista d'intervenció Sòcioeducativa*, 50, 46-68.
- Balibrea, E. (2009) El deporte como medio de inserción social de los jóvenes de barrios desfavorecidos. *Quaderns de ciències socials*, 12, 5-39.
- Medir, R. M., y Magin, C. (2012). Educación para la participación ciudadana en la educación no formal: aportaciones desde el ocio y el tiempo libre. En N. de-Alba-Fernández, F. F. García-Pérez, y A. Santisteban (Coords.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 43-52). Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Morata, T., Palasí, E., Marzo, M., y Pulido, M. Á. (2019). Estándares de calidad de cohesión social en los territorios en el marco de las organizaciones de ocio educativo y acción sociocultural. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 73, 43-63.
- Novella, A.M., Llena, A., Noguera, E., Gómez, M., Morata, T., Trilla, J., Agudo, I., y Cifre- Mas, J. (2014). *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- Trilla, J. (2012). Els discursos de l'educació en el lleure. *Educació Social. Revista d'intervenció Sòcioeducativa*, 50, 31-45.
- Ortega, J. A. S., y Melero, E. B. (2004). Barrios desfavorecido y prácticas deportivas: integrar el deporte en la política urbana. *Arxius de sociologia*, 10, 137-158.



## **El recreo como espacio activo para la integración. Un proyecto de intervención multicultural**

**ÁLVAREZ MUÑOZ, JOSÉ SANTIAGO**  
**HERNÁNDEZ PRADOS, MARIA DE LOS ÁNGELES**

*Universidad de Murcia (España)*

### **Contextualización**

Ante un marco aumentativo de flujos migratorios, la presencia de estudiantes de diferentes nacionalidades deja de ser un hecho anecdótico, para ser una realidad característica del contexto educativo, que demanda intervenir desde diferentes vías para asegurar la integración y aprendizaje de todos (Naudon, 2019). De modo que, la educación multicultural surge como medio que connota un énfasis positivo a la coexistencia de diferentes culturales, una ventana que se abre a una amplia posibilidad de oportunidades siempre que se dé desde un trabajo sistematizado y organizado (Cherng y Davis, 2019).

La experiencia que se recoge en esta comunicación se refiere a un centro educativo de titularidad pública de Educación Infantil y Educación Primaria de triple línea ubicado en una zona rural de la comarca del Campo de Cartagena, en el que se detecta la necesidad de la implementación de un proyecto multicultural que posibilite la integración del alumnado sin etiquetas de nacionalidades, rompiendo los guetos dentro del entorno escolar. Se trata de un centro educativo preferente, con aproximadamente el 75% de alumnado inmigrante, procedente mayoritariamente de Marruecos, adscrito a un entorno sociocultural económico bajo, en el que predomina una elevada tasa de paro femenino y, un predominio del trabajo masculino en el sector agricultor, lo que perfila, junto al desconocimiento del castellano, unas familias poco participativas e integradas.

Por consiguiente, tomando como referencia el estudio de De Valenzuela, Gradaille y Caride (2018), se recurre al tiempo lúdico del recreo como recurso de aprovechamiento para la integración, empleando la dinámica del juego organizado y libre monitorizado por los propios docentes del centro, en la que el descanso activo también tome un lugar de relevancia dentro de este proyecto.

### **Descripción de la experiencia**

Motivados, entre otros, por la posibilidad de creación de entornos favorecedores de la exclusión (guetos), la alta obesidad infantil y la inactividad física, se decide llevar a cabo la implementación de un “Proyecto Inclusivo de Recreos Activos” (PIAR) en el que articular una serie de juegos populares o de creación propia dentro de un cronograma marcado.

Durante el mes de septiembre de este curso académico (2019-2020), un grupo de docentes de forma voluntaria generan una comisión para planificar y desarrollar el proyecto PIAR. Se recopila una batería de juegos en base a una serie de criterios pedagógicos y organizativos; se establece el lunes y el viernes como los días elegidos para llevar cabo esta iniciativa durante el periodo de tiempo del recreo, 30 minutos; se determina la organización de recursos humanos para el desarrollo de las actividades, así como los procesos de seguimiento y valoración y la ejecución y acompañamiento en los juegos.

Con el fin de lograr la máxima participación y difusión, en el pasillo central del centro se dispuso un panel “PIAR” en el que enmarcar la cronología organizativa de los recreos activos estableciendo los siguientes aspectos: fecha, maestros encargados, actividades, lugar de encuentro y alumnos ayudantes. La figura de alumnos ayudantes desempeñada por el alumnado de sexto de Primaria consiste en actuar como agentes activos, dinamizadores implicados en el desarrollo de las actividades, siendo su responsabilidad la de captar e incentivar la participación del alumnado de toda la etapa. De este modo, se promueve la responsabilidad, compromiso, sentimiento de pertenencia e implicación en la participación infantil en el alumnado ayudante.

La selección de los juegos se llevó bajo un criterio básico, la priorización de la cooperación como medio articulador de la actividad desarrollada, incitando a la creación de atmósferas de coexistencia en el que la comunicación y trabajo mutuo ocupan un papel primordial para eliminación de barreras creadas por la nacionalidad o el origen étnico, encontrando en el juego un lenguaje universal que no entiende de idiomas o culturas diferenciadas, sino de un entramado de relaciones en pro del disfrute personal y colectivo.

Para su seguimiento y evaluación se lleva a cabo un diario en cada nivel, a fin de recoger los juegos que han realizado, además de sus opiniones, comentarios y/o sugerencias. También se realizarán entrevistas grabadas incidiendo en esta información, pero de un forma más personal y vivencial.

## Conclusiones

Con apenas un trimestre de aplicación, son muchas las señales a nivel cualitativo y cuantitativo que muestran claramente la efectividad de esta intervención, promulgando uno de los sentimientos más difíciles de adherir en entornos multiculturales y desfavorecidos: el sentimiento de pertenencia. Las imágenes capturadas de la experiencia PIAR reflejan que no hay límites territoriales por nacionalidades ni dentro ni fuera de las aulas y que el alumnado no queda demarcado únicamente por los iguales. Se constata así el ocio y tiempo libre como un excelente medio transversal por el cual promulgar los principios de normalización y sensibilización ante una diversidad cada vez más plural y real (Ferrándiz, 2017). Por último, resaltar la mejor dedicación del tiempo libre en los recreos en el que el juego vuelve a ocupar un lugar protagonista relegando el sedentarismo y el individualismo previo (Maroñas, Martínez y Gradaille, 2017).

## Referencias bibliográficas

- Cherng, H. Y. S., & Davis, L. A. (2019). Multicultural matters: An investigation of key assumptions of multicultural education reform in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 219-236.
- De Valenzuela Bandín, Á. L., Gradaille Pernas, R., & Caride, J. A. (2018). Las prácticas de ocio y su educación en los procesos de inclusión social: un estudio comparado con jóvenes (ex) tutelados en Cataluña, Galicia y Madrid. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 31, 33-47.
- Ferrándiz Vindel, I. M. (2017). La inclusión del juego. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 96-109.
- Maroñas Bermúdez, A., Martínez García, R. M., & Gradaille Pernas, R. (2019). Educación del ocio en y con la comunidad. *Perfiles Educativos*, 41(163), 94-108.
- Naudon Gaete, P. (2019). Educación intercultural, buenas escuelas y apoyos esenciales para la mejora educativa. *Revista Pedagógica*, 21, 99-114.



## **El apoyo a los estudiantes universitarios con discapacidad mediante unidades específicas de atención**

**FERREIRA, CAMINO**  
**BENAVIDES, ESTER**

*Universidad de León (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Las universidades tienen entre sus misiones garantizar un entorno inclusivo a la comunidad universitaria. Algunos autores proponen, de acuerdo al modelo social de la discapacidad, garantizar este entorno desde el aprendizaje-servicio y servicio comunitario en las universidades (Corredor, 2017; Morón, 2020), para así poder sensibilizar a toda la comunidad educativa y a la sociedad. En este contexto, las actuaciones y medidas de las universidades españolas destinadas a los estudiantes con alguna discapacidad deben concretarse en un plan, tal como establece la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. En esta línea, las universidades intentan fomentar acciones de respecto a las diferencias y el reconocimiento de los derechos de todos, intentando alcanzar el máximo grado de equidad y calidad en la educación como principios fundamentales.

En el caso de los estudiantes con discapacidad, las universidades pueden plantear y llevar a cabo una serie de medidas que potencien la atención y participación de este alumnado, tomando como punto de partida criterios de calidad, de accesibilidad y un servicio de orientación basado en el análisis y diagnóstico previo (Secaira, Cruz, y Mera, 2019). Estos servicios permiten la continuidad en la formación y desarrollo pleno e integral de los estudiantes con discapacidad mediante la implantación de mecanismos de compensación y adaptación que faciliten identificar y dar respuesta a las necesidades de estos estudiantes (Luque y Rodríguez, 2008). En este proceso de orientación también intervienen como factores clave las actitudes de la comunidad universitaria hacia la discapacidad (Arias, Arias, Verdugo, Rubia, y Jenaro, 2016), así como las metodologías que emplean los profesores (Secaira et al., 2019). Partiendo de los principios y acciones descritos, en este estudio se analizan las unidades y servicios de apoyo y orientación existentes en las universidades públicas españolas para identificar las principales acciones llevadas a cabo por estas unidades.

### **Metodología**

Para alcanzar el objetivo del estudio se ha planteado un análisis documental basado en el análisis de contenido. La muestra de este estudio está conformada por las webs institucionales de las 47 universidades públicas españolas registradas en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) del Gobierno de España. Se han analizado un

total de 1151 documentos web. La técnica de análisis de datos llevada a cabo ha sido el análisis de contenido. Este análisis se ha basado en la codificación, es decir, en la creación y asignación de categorías a segmentos concretos de texto ubicados en las webs institucionales identificadas.

Este análisis de los datos se ha realizado mediante el programa para el análisis de datos cualitativo MAXQDA 2020 y su herramienta Web collector. Las categorías creadas han sido establecidas a partir de estrategias deductivas desde dos perspectivas, por un lado, desde la descripción de la unidad, siendo la estructura de códigos: denominación, ámbito de actuación, objetivos, procedimiento, destinatarios y momentos de los estudios. Por otro lado, centrándose en el ámbito de la discapacidad a través de los códigos: programas y/o proyectos, resultados/estadísticas, recursos, accesibilidad, adaptaciones, información y orientación, participación, acceso y marco institucional.

## Resultados y conclusiones

En todas las universidades públicas españolas analizadas se encuentra una unidad de apoyo a estudiantes con discapacidad. Estas unidades difieren en su denominación, pero generalmente se identifican como Servicios o Unidades de Atención a la Discapacidad o Diversidad y van dirigidos principalmente a estudiantes con discapacidad, aunque también realizan acciones para toda la comunidad universitaria. Las actuaciones que ofrecen estos servicios en su mayoría son: promover un servicio de calidad, promover acciones formativas para la sensibilización a toda la comunidad universitaria, orientar y asesorar al alumnado con discapacidad, crear las adaptaciones necesarias para conseguir una educación real y efectiva, así como facilitar los recursos que mejor se ajusten a las necesidades, creando proyectos y programas que fomenten la participación de estos estudiantes en la universidad.

## Referencias bibliográficas

- Arias, V., Arias, B., Verdugo, M. A., Rubia, M., y Jenaro, C. (2016). Evaluación de actitudes de los profesionales hacia las personas con discapacidad. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 47(2), 7-41.
- Corredor, Z. (2017). Cambiemos la percepción social hacia las personas con discapacidad desde el Servicio Comunitario. *Educación en Contexto*, 3, 22-48.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, de 13 de abril de 2007, núm. 89, pp. 16241-16260. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786>
- Luque, D., y Rodríguez, G. (2008). Alumnado universitario con discapacidad: elementos de reflexión psicopedagógica. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 19(3), 270-281.
- Morón, B. (2020). El derecho a la participación política y pública del estudiantado con discapacidad en las universidades y su importancia para la consolidación de una educación superior inclusiva y democrática. *Educación para el Bien Común*, 3, 31-40.
- Secaira, O. D., Cruz, J. M., y Mera, F. D. (2019). Propuestas para una mejor integración de los estudiantes con discapacidad a la Universidad de Guayaquil. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 3(1), 387-420.



## **Necesidad de centros educativos referentes en atención a alumnos con problemas de salud mental en la Comunidad de Madrid**

**PERTEGUER MUÑOZ, JUAN ANTONIO**

*Universidad Politécnica de Madrid (España)*

**PERTEGUER MUÑOZ, MARÍA DEL PINO**

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

La sociedad actual es plural y diversa. Esto se ve reflejado en las aulas donde encontramos un grupo muy heterogéneo de alumnado con problemas de salud mental, al que se le debe dar una respuesta educativa integral de calidad. El perfil de este tipo de alumnado se ha incrementado considerablemente en estos últimos años, probablemente debido al mayor índice de detección y diagnóstico temprano, tal y como reflejan López, Escudero, Montes y Pérez (2019), donde indican que la tasa de prevalencia de trastornos mentales en niños y adolescentes se sitúa entre el 15 y el 20% de la población infanto-juvenil a nivel mundial.

A lo largo de la historia son múltiples las iniciativas educativas que se han puesto en marcha para poder atender a este perfil de alumnos, desde la experimentación, la normalización, la integración e inclusión, convirtiéndose estos últimos conceptos en los ejes principales del sistema educativo. Los Centros educativos son conocedores de las dificultades que entraña ofrecer dicha respuesta educativa adecuada a este perfil de alumnado, entre otras cuestiones por la limitación de recursos personales (escasa o nula existencia de profesionales facultativos o sanitarios especializados en el campo de la salud mental) y deficiente formación del profesorado en esta área de conocimiento, entre otras múltiples cuestiones. Respecto a este último aspecto, existen evidencias basadas en investigaciones donde se señala que la carencia de formación del profesorado y las actitudes negativas hacia este perfil de alumnado, repercuten en las dificultades de integración escolar de este perfil de niños (Cava y Musitu, 2000).

El presente trabajo tiene como objetivo principal fundamentar la necesidad de ofrecer una atención socio-educativa a escolares funcionales con problemas de salud mental, diseñando un proyecto de intervención en un Centro Educativo estándar, para fortalecer las capacidades de los alumnos con este perfil y erradicar la estigmatización por parte de sus pares.

Para conseguir este objetivo, el alumno asistirá al centro educativo en el horario escolar con el apoyo de profesionales del ámbito social y sanitario, participando desde la inclusión en la dinámica del centro.

### **Metodología**

Se utilizará una metodología con dos instrumentos de valoración:

**a) Metodología descriptiva**

Se realizará una exposición de la situación actual basada en los datos publicados sobre la experiencia diaria con menores de edad y en la interacción con salud mental y con los CET (Centros Educativos Terapéuticos). También se expondrán los recursos con los que se cuenta en este momento para atender las necesidades de estos menores (con problemas de conducta y en aulas de atención preferente TGD-TEA).

**b) Cuestionario de valoración**

Se realizará un cuestionario de valoración en un colegio concertado de la Comunidad de Madrid, que es referente en TEA y en el que se está realizando actualmente un Plan de Desarrollo Personal (PDP) para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales. El centro educativo tiene experiencia en atender y educar, desde una metodología inclusiva, a aquellos alumnos que, por diversas circunstancias, tienen o están predispuestos a padecer enfermedades mentales funcionales.

## Resultados y conclusiones

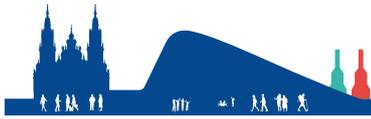
Un porcentaje significativo de los alumnos en edad de escolarización obligatoria presentan problemas de salud mental, que les incapacitan la asistencia a sus centros educativos de referencia, al necesitar un tratamiento terapéutico intensivo. En los centros educativos no hay especialistas en trastornos de salud mental de adolescentes y su comportamiento es en muchos casos disruptivo e incompatible con la convivencia en el centro educativo.

Para ofrecer la mejor respuesta educativo-terapéutica, y el cumplimiento de los principios de normalización e inclusión de todos los alumnos, asegurando su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo, se propone:

Incluir la estructura de los Centros Educativo-Terapéuticos (CET) dentro de algunos centros educativos ordinarios, especializados en alumnado con problemas de salud mental, pudiendo darse una respuesta inmediata y cercana a las necesidades de salud mental, tanto a los alumnos como a las familias. Estos aspectos se apoyan en autores tales como Ramirez (2019) donde otorga un peso especialmente importante a las familias y al ámbito escolar, lugares donde se generan contextos inclusivos, siendo elementos centrales para el alumno con trastorno mental. El objetivo es reducir el bajo rendimiento académico y las dificultades sociales.

## Referencias bibliográficas

- Cava, M. J., y Musitu, G. (2000). Perfil de los niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología Social*, 15(3), 319-333.
- López, C. G., Escudero, M. B., Montes, I. M. C., y Pérez, I. D. (2019). Análisis de las diferencias en la atención a la salud mental del niño y adolescente en España a través de los Planes Estratégicos de Salud Mental Autonómicos. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 36(1), 20-30.
- Ramírez, J. E. (2019). *Entorno familiar y la salud mental en los niños de la unidad educativa Manuel Villamarin Ortiz*. Recuperado de <http://dspace.utb.edu.ec/bitstream/handle/49000/7131/P-UTB-FCJSE-PSCLIN-000227.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tobon, F. A. (2019). ¿Se hace lo suficiente en derechos para fomentar la salud mental integral? *Revista de la facultad de Derecho de México*, 69(275-2), 727-758.



# La tutoría como recurso para la atención individual en la universidad

VIÑUELA, YAIZA  
VIDAL, JAVIER

*Universidad de León (España)*

## Descripción general de la/s preguntas de investigación y objetivos

La tutoría en el ámbito universitario posee gran relevancia debido a que es considerada una práctica de calidad como recoge López-Gómez (2017). Esta importancia se ha visto incrementada con la implantación en España del modelo formativo del Espacio Europeo de Educación Superior (EES), el cual ha supuesto un cambio de paradigma metodológico y conceptual, asumiéndose por parte del discente un rol activo y una mayor autonomía en el proceso académico (Alonso-García et al., 2018; Lizalde et al., 2018). Debido a esta situación existe una mayor necesidad de atención más individualizada, siendo necesaria la orientación y la utilización de un sistema de tutorías para lograr la formación integral de los estudiantes, así como una integración óptima en la universidad (Lledó et al., 2017; López-Gómez, 2017).

Además, la legislación existente en España expone la existencia de la figura del tutor, así como la puesta en marcha de un sistema de tutorías. Por un lado, la *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*, recoge la existencia de la figura del tutor, así como las funciones que deben ser asumidas por el sistema de tutorías. Por otro lado, el *Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario*, recoge que los estudiantes universitarios tienen derecho a que la figura del tutor les preste orientación e información, así como tutorías individualizadas durante toda la formación académica con la finalidad de propiciar la formación integral del individuo.

En base a todo lo expuesto, la pregunta de investigación que se planteó para la realización del estudio fue: ¿las universidades públicas españolas ponen a disposición de los estudiantes un servicio de tutorías de carácter individual? Para dar respuesta a la pregunta de investigación, el objetivo general que se estableció fue describir los sistemas de apoyo y orientación relacionados con los sistemas de tutorías.

## Metodología

La metodología ha sido de tipo cualitativa, a través de investigación analítica realizando un análisis de contenido de las memorias de verificación, pertenecientes a diferentes titulaciones de grados de diversas universidades españolas.

La muestra ha sido seleccionada mediante un muestreo aleatorio estratificado de afijación proporcional, considerando que todos los estratos estén representados en consonancia con el tamaño de la población de cada estrato

que ha sido seleccionado, en este caso universidad y rama de conocimiento. Para la identificación de la población perteneciente a las 47 universidades de carácter público españolas, y que además poseen estudios presenciales y de grado único, se utilizó el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) del Gobierno de España. La selección final de la muestra se llevó a cabo estimado el tamaño por el procedimiento estándar para poblaciones finitas, estando finalmente la muestra compuesta por 380 títulos.

El análisis de la muestra se ha realizado utilizando el software MAXQDA 2020, a través de la codificación del segmento dedicado a los sistemas de apoyo y orientación para estudiantes una vez matriculados. Los resultados obtenidos han sido comparados con el Plan Nacional de Evaluación de Calidad de las Universidades (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003).

## Resultados y conclusiones

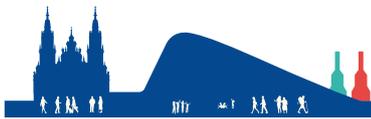
Los resultados obtenidos muestran la existencia de la realización de tutorías con la finalidad de abarcar aspectos académicos, profesionales y personales en las áreas de desarrollo de los estudiantes, siendo nombradas en el 81.8% de las memorias. La mención a esta actuación es relevante debido a que los estudiantes son atendidos tanto grupalmente como de forma individual. La realización de tutorías emerge tanto del propio centro, como de la institución a través del Plan de Acción Tutorial (PAT).

El PAT aparece propuesto explícitamente en el 46.8% de las universidades, y se plantea en las memorias como un sistema de tutorías llevado a cabo de forma específica en los centros con la finalidad de orientar a los estudiantes desde el inicio de los estudios, hasta la finalización de estos.

En base a los resultados obtenidos y a la evaluación que hace el PNECU en relación a la implantación de un sistema de tutorías debido a que proporcionan una atención individualizada, se puede concluir con el hecho de que es una actuación generalizada debiendo ser considerado como campo de mejora las actuaciones de carácter individual.

## Referencias bibliográficas

- Alonso-García, S., Rodríguez-García, A. M., y Cáceres-Reche, M. (2018). Análisis de la acción tutorial y su incidencia en el desarrollo integral del alumnado. El caso de la Universidad de Castilla la Mancha, España. *Revista Formación universitaria*, 11(3), 63-72. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000300063>
- Lizalde, M., Casanova, O., Serrano, R. M., y Escolano, E. (2018). Plan de orientación universitaria para los estudiantes de nuevo ingreso. Programación de acciones y elaboración de materiales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 41-54. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23152>
- Lledó, A., Lorenzo, A., Pérez, E., Lorenzo, G., Gilabert, A., ... y Bejarano, M. (2019). La tutoría universitaria: estado, dimensiones, evaluación y propuestas. En R. Roig-Vila (Coord.), *Memòries del Programa de Xarxes-I3CE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària. Convocatòria 2018-19* (pp. 1961-1976). Alacant: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant.
- López-Gómez, E. (2017). El concepto y las finalidades de la tutoría universitaria: una consulta a expertos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 61-78.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2001). *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2010). *Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario*. *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2010-20147>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2003). *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. <https://sede.educacion.gob.es/publivena/d/7873/19/1>



# Sistemas de apoyo y orientación destinados a estudiantes con discapacidad en las universidades españolas

VIÑUELA, YAIZA

*Universidad de León (España)*

## Descripción general de la/s preguntas de investigación y objetivos

El alumnado que accede actualmente a la universidad es cada vez más heterogéneo, existiendo un mayor número de estudiantes con discapacidad (Galán-Mañas, 2015; López-Bastias et al., 2020; Moriña et al., 2017). Dentro de este contexto, las actuaciones de orientación son necesarias para el desarrollo de los individuos, siendo fundamental la atención y la inclusión a la diversidad lo que ha promovido la existencia de un mayor número de servicios en las universidades disponibles para el alumnado con discapacidad, a través de los cuales se ha conseguido una participación activa en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Galán-Mañas, 2015; Luque y Luque, 2017). Asimismo, las acciones de orientación son importantes en esta tipología de alumnado, especialmente, durante la transición académica, con la finalidad de que tengan una mejor integración disponiendo de toda la información necesaria, viéndose todos los agentes implicados (Sanahuja-Gavaldà, 2020).

En la investigación realizada por Ferreira et al. (2014) y Galán-Mañas (2015) se manifiesta la importancia de los servicios de orientación en el ámbito universitario, destacando la realización durante toda la estancia del estudiante en la universidad que presenta alguna discapacidad, un seguimiento de este a través de servicios específicos, proporcionando diferentes herramientas y recursos materiales y humanos, así como las adaptaciones curriculares pertinentes. Es por ello, que las universidades tienen que asegurar que esta tipología de alumnado tenga un desarrollo integral tanto en la dimensión académica como en la personal y profesional (Ferreira et al., 2014).

En España, la *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*, establece que las instituciones universitarias deben asegurar que los estudiantes con discapacidad tengan igualdad de oportunidades emprendiendo actuaciones de apoyo para que esta tipología de estudiante tenga a su disposición las mismas oportunidades que el resto de la comunidad universitaria.

En base a todo lo expuesto, la pregunta de investigación planteada para la realización del estudio ha sido: ¿las universidades públicas españolas ponen a disposición de los estudiantes con discapacidad servicios de apoyo y orientación? Para dar respuesta a la pregunta de investigación que se planteó, el objetivo general que se estableció fue describir los sistemas de apoyo y orientación dirigidos a estudiantes con discapacidad.

## Metodología

La metodología ha sido de tipo cualitativa, a través de un análisis de contenido de las memorias de verificación de diferentes titulaciones de grados de universidades españolas.

La muestra se seleccionó mediante un muestreo aleatorio estratificado de afijación proporcional, considerando que todos los estratos estén representados en consonancia con el tamaño de la población de cada estrato que ha sido seleccionado, en este caso universidad y rama de conocimiento. Para la identificación de la población perteneciente a las 47 universidades de carácter público españolas, con estudios presenciales y de grado único, se utilizó el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) del Gobierno de España.

La selección final de la muestra se realizó mediante criterios no aleatorios sobre los clústeres establecidos, que fueron la universidad y la rama de conocimiento, se ha estimado el tamaño por el procedimiento estándar para poblaciones finitas. Para un error máximo del  $\pm 5\%$  ( $p=q=0,5$ ), la muestra debe ser de, al menos, 323 titulaciones. La muestra final utilizada ha sido de 380 títulos.

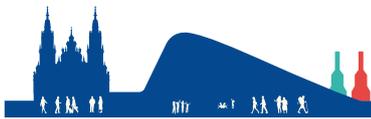
El análisis de la muestra se ha realizado utilizando el software MAXQDA 2020, a través de la codificación del segmento dedicado a los sistemas de apoyo y orientación para estudiantes una vez matriculados.

## Resultados y conclusiones

El análisis de las memorias de verificación muestra que las instituciones recogen actuaciones dedicadas a la atención a la diversidad (61.3%), es decir, acciones realizadas por la universidad para adaptarse a las necesidades específicas de los individuos durante periodo académico. Se puede destacar la existencia de actuaciones específicas que emergen de las instituciones para atender las necesidades del alumnado que tiene alguna discapacidad, mencionándose la creación de programas o servicios en los que se ven implicados tanto personal específico como alumnado. Por ello, se puede concluir con el hecho de que los sistemas de apoyo y orientación de las universidades públicas españolas, incluyen en sus propuestas actuaciones dirigidas de forma específica al alumnado que presenta algún tipo de discapacidad. La disposición de actuaciones dirigidas a estos estudiantes por parte de las instituciones universitarias aparece recogida en la LOU (2001), por lo que, debido a la obligatoriedad de estas, se puede considerar que la generalización de actuaciones de orientación dirigidas a la orientación a la diversidad debería ser considerado un campo de mejora.

## Referencias bibliográficas

- Ferreira, C., Vidal, J., y Vieira, M. J. (2014). Student guidance and attention to diversity in the processes of quality assurance in Higher Education. *European Journal of Education*, 49(4), 575-589. <https://doi.org/10.1111/ejed.12098>
- Galán-Mañas, A. (2016). Orientación a los estudiantes con discapacidad en la universidad española. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 26(1), 83-99.
- Lopez-Bastias, J. L., Moreno-Rodriguez, R., y Espada-Chavarria, R. (2020). El acceso a la universidad en estudiantes con discapacidad: la influencia de la orientación educativa en la elección de estudios de grado. *Psychology, Society, & Education*, 12(2).
- Luque, D. J., y Luque, M.J. (2017). Orientación educativa y alumnado universitario con discapacidad. *Revista AOSMA*, 23, 18-23.
- Moriña, A., Molina, V. M., y Cortés-Vega, M. D. (2017). Voices from Spanish With disabilities: willpower and effort to survive university. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 481-494. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1361138>
- Sanahuja-Gavaldà, J. M., Muñoz-Moreno, J. L., y Gairín-Sallán, J. (2020). Tutoring students with disabilities at the university. *Culture and Education*, 32(1), 65-77. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1709392>



## **Educación inclusiva y competencia digital: retos de la Educación Superior en Europa**

**COBO ENRÍQUEZ DE LUNA, M.<sup>a</sup> ENRIQUETA**  
**REYES RUIZ DE PERALTA, NATALIA**

*Centro de Magisterio La Inmaculada-Universidad de Granada (España)*

### **Descripción general de la/s preguntas de investigación y objetivos**

El origen de la Unión Europea se enmarca en el Tratado de París de 1951 y en el Tratado de Roma de 1957. Ambos asientan las bases para una estabilidad y paz de los estados miembros mediante acuerdos económicos, sin tardar en incorporar la cuestión educativa como un aspecto clave (Matarranz, Valle, y Manso, 2020). De hecho, podemos hablar de capitalismo académico, en el que se analizan las transformaciones que la Educación Superior ha experimentado debido a la globalización y a la economía del conocimiento (Saura y Bolívar, 2019) que marca el modelo social actual (Rué, 2016). La Estrategia de Lisboa propone convertir a la UE en una economía basada en el conocimiento, para poder crecer y desarrollarse de manera sostenible y reforzando la cohesión social. Para trabajar en esa línea, se debe tener en cuenta que la tecnología acompaña al estudiantado en su día a día, modificando su manera de acceder al conocimiento y de relacionarse entre sí y con el entorno (Rué, 2016). Además, la Unión Europea debe tener presente la necesidad de desarrollar políticas educativas que contemplen la inclusión de todo el alumnado, prevaleciendo la importancia de los derechos fundamentales de universalidad y la equidad en el ejercicio de la educación (Gutiérrez-Rodríguez, 2019). Como expresa el comunicado de París de 2018, la convergencia de los compromisos políticos educativos se asienta en enfoques multiculturales, éticos y responsables para lograr una sociedad más inclusiva.

Este trabajo tiene como finalidad analizar las herramientas que ofrecen los acuerdos tomados en relación con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para garantizar mecanismos de inclusión en un contexto fuertemente digitalizado. El objetivo de este análisis es doble: por un lado, se quiere hacer un seguimiento de los avances mostrados en los acuerdos para conocer el equilibrio entre la competitividad exigida en una sociedad basada en la adquisición del conocimiento y la inclusión necesaria para el desarrollo y cohesión social. Por otro, se pretende revisar las claves ofrecidas para adquirir la competencia digital en los sucesivos acuerdos y ver hasta qué punto está preparado el EEES para responder al reto que ha supuesto la digitalización exigida por la pandemia actual del COVID-19, sin dejarse a nadie atrás.

### **Metodología**

Para darle respuesta a los objetivos de esta investigación, se revisará las consideraciones en materia de inclusión reflejadas en los tratados, comunicaciones y planes estratégicos llevados a cabo desde la incorporación del plan

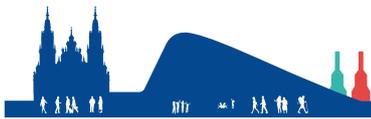
Bolonia. También se analizará cómo se plantea la adquisición de la competencia digital en dichos documentos, desde la Declaración de Praga de 2003, “Hacia una sociedad informacionalmente alfabetizada”, que es la que apoya de manera más concreta la manera de desarrollar las competencias informacionales y de alfabetización digital (Collado, Casacuberta, y Ortoll, 2013) hasta el plan de acción sobre educación digital 2021-2027. Por último, qué efectos sobre la inclusión ha tenido la inmersión tecnológica a la que nos hemos visto abocados a raíz de la pandemia generada por la COVID-19, considerando desde la infraestructura a las habilidades competenciales.

## Resultados y conclusiones

Es evidente que la dimensión europea ha ido fijando una garantía de calidad educativa globalizada desde la promoción de los objetivos del Proceso de Bolonia. La educación no puede entenderse sin inclusión, dictando este espacio común europeo la consideración para la igualdad, la equidad, la no discriminación y la promoción de las competencias cívicas. Bajo este prisma, se sigue exhortando a los estados miembros a implementar, según prioridades nacionales, esta educación de calidad, innovadora y continua a lo largo de la vida que permita atender a todas las necesidades basadas en la diversidad. Sin embargo, no se facilitan herramientas de evaluación que permitan conocer las condiciones referentes a la inclusión (Márquez et al., 2021). Respecto a la adquisición de la competencia digital, su importancia queda plasmada desde la Declaración de Bolonia, en la que vemos diferentes recomendaciones sobre el uso de las TIC enmarcadas en la sociedad del conocimiento, incrementándose progresivamente hasta la actualidad, sobre todo en los planes de futuro marcados por el Espacio Europeo de Educación del 2025. La relación entre ambas competencias debe ser fundamental para lograr las metas propuestas por la Unión Europea.

## Referencias bibliográficas

- Collado, A. J., Casacuberta, D., y Ortoll, E. (2007). *La alfabetización digital en los procesos de inclusión social*. Barcelona: Editorial UOC.
- European Higher Education Area. (2018). *Paris Communiqué*. Recuperado de [http://ehea.info/Upload/document/ministerial\\_declarations/EHEAParis2018\\_Communique\\_final\\_952771.pdf](http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf)
- Gutiérrez-Rodríguez, F. (2019). Educación inclusiva y Espacio Europeo de Educación Superior: Una perspectiva jurídico-constitucional. En C. Márquez Vázquez (Ed.), *¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas* (pp. 17-44). Madrid: Dykinson.
- Márquez, C., Sandoval, M., Sánchez, S., Simón, C., Moriña, A., Morgado, B., y Elizalde-San Miguel, B. (2021). Evaluación de la Inclusión en Educación Superior Mediante Indicadores. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 39-59. doi: 10.15366/reice2021.19.3.003
- Matarranz, M., Valle, J. M., y Manso, J. (2020). Hacia un Espacio Europeo de Educación en 2025. *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 98128. doi: 10.5944/reec.36.2020.27040
- Rué, J. (2016). *Entornos de aprendizaje digitales y calidad en la educación superior*. Barcelona: Editorial UOC.
- Saura, G., y Bolívar, A. (2019). Sujeto Académico Neoliberal: Cuantificado, Digitalizado y Bibliometrificado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 9-26. doi: 10.15366/reice2019.17.4.001



# Educando emocionalmente en la diversidad: Propuesta práctica basada en el Diseño Universal para el Aprendizaje

**COTRINA GARCÍA, MANUEL JOAQUÍN  
SÁNCHEZ ÁVILA, MARÍA DEL CARMEN**

*Universidad de Cádiz (España)*

## Contextualización

Esta propuesta surge de la revisión crítica (rediseño) de una actuación desarrollada en el marco de la formación inicial de los orientadores y orientadoras de secundaria, con el fin de dotarla de un sentido más inclusivo. Con tal propósito, esta comunicación presenta una propuesta práctica innovadora de actuación en el ámbito de la orientación educativa, consistente en un programa de educación emocional de base inclusiva dirigido al alumnado de los primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), con el fin de trabajar las competencias emocionales necesarias para prevenir y mejorar los problemas de convivencia en las aulas y, por ende, en los centros.

La experiencia se contextualiza en un pequeño instituto de un municipio costero de la provincia de Cádiz. Se trata de un centro público de educación compensatoria, cuya oferta educativa se limita a la etapa de educación secundaria obligatoria de dos líneas. Situado en una zona con un nivel socio-económico y cultural medio-bajo, el centro cuenta con un profesorado sensible y preocupado por atender adecuadamente a la diversidad, aunque con carencias notables de formación en este ámbito, y con un alto porcentaje de familias que infravaloran lo educativo.

El desencadenante de la propuesta son los problemas de convivencia emergentes detectados entre los estudiantes de primer curso (12-13 años). Este alumnado, muy activo y participativo, comienza a evidenciar problemas conductuales vinculados a una escasa regulación emocional, así como al desconocimiento y falta de estrategias de autocontrol y de resolución de conflictos. Todo ello se agrava por el escaso apoyo e implicación de algunas familias para participar en la resolución de los problemas.

A tenor de la identificación de estos problemas surge la necesidad de abordarlos a través de un programa formativo de educación emocional de carácter inclusivo, en el que implicar activamente a toda la comunidad educativa.

## Descripción de la experiencia

Esta experiencia consiste en una propuesta de innovación docente de carácter inclusivo, preparada para llevarse a cabo en el 2.º trimestre con 10 sesiones horarias que pretenden:

1. Dar respuestas desde la orientación y acción tutorial a los problemas de convivencia detectados en el alumnado de 1.º ESO del centro a través de la educación emocional.
2. Favorecer el abordaje de la educación emocional desde una perspectiva inclusiva a partir de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Educar emocionalmente implica, como señalan Bisquerra (2017), González Barrón y Villanueva (2014), o Montoya, Postigo y González (2016), trabajar con la diversidad emocional que los adolescentes experimentan, que necesitan saber gestionar, para favorecer conductas y pautas relacionales, que contribuyan a hacer de la escuela un espacio positivo de convivencia, tolerancia y aceptación del “otro”.

La conflictividad en las aulas de secundaria está aumentando considerablemente, y mejorar la convivencia y el clima escolar se han convertido en un objetivo prioritario de los centros, lo que hace cada vez más necesaria la educación emocional. Como apunta Bisquerra (2018), “la empatía es un factor importante para la prevención de la violencia, acoso escolar y de muchos conflictos. El ser humano nace con capacidad empática, pero necesita desarrollarla a través de la educación” (p. 12).

Se ha procurado dotar de sentido inclusivo a la propuesta con la aplicación de los principios y pautas del DUA. Para ello, la propuesta contempla diversidad de: fuentes de acceso a la información, de medios para evidenciar los conocimientos adquiridos y de estrategias para motivar al alumnado en el desarrollo de su aprendizaje “emocional”.

Además, siguiendo a Alba Pastor, Sánchez y Subillaga (2014), con la *Pauta 9*. Proporcionar opciones para la autorregulación, las actividades planteadas persiguen ayudar a los estudiantes a regular sus propias emociones y motivaciones, aumentar su capacidad de autorregularse, para interactuar adecuadamente en sus relaciones sociales.

Finalmente, el carácter inclusivo de la propuesta, así como la aplicación del DUA permiten dotar a este programa de educación emocional de un carácter emergente, vivencial, personalizado, abierto y flexible (Alba Pastor, 2016; Castro y Rodríguez, 2017), que se concreta en una propuesta inclusiva e innovadora que mejora la anterior, principalmente, en los siguientes aspectos: mayor diversificación de los materiales, fomento de la colaboración tutor-orientado-familia, implicación activa del alumnado, establecimiento de marcadores visibles de progreso, apertura a la comunidad educativa, diversificación de momentos y técnicas de evaluación, y fomento del trabajo cooperativo.

## Conclusiones

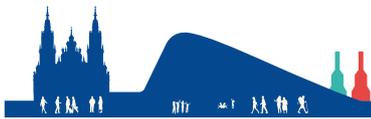
El carácter innovador de la experiencia recae fundamentalmente en planificar el proceso de orientación y acción tutorial, desde una propuesta curricular inclusiva que eduque emocionalmente mediante el uso integrado de tres estrategias: aprendizaje cooperativo, trabajo por proyectos y DUA. Su contexto de aplicación responde a una lógica colaborativa orientador/a-tutores/as y un abordaje globalizado familia-profesorado.

La aplicación de los principios del DUA ofrece la flexibilidad, apertura y atención a la diversidad emocional que programas de esta naturaleza necesitan, alejándonos de planteamientos clásicos, rígidos y descontextualizados, que en muchos casos no conectan con los intereses, ni con las experiencias y vivencias escolares del alumnado.

La propuesta en su versión final, después de ser rediseñada la actuación inicial, no ha podido implementarse debido a la COVID-19. Se pretende ponerla a prueba para evaluar su efectividad, cuando las circunstancias actuales lo permitan, ya que constituye el eje temático de una investigación de Tesis doctoral.

## Referencias bibliográficas

- Alba Pastor, C., Sánchez, J. M., y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículo*. Pontevedra: Edelvives.
- Alba Pastor, C. (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas inclusivas*. Pontevedra: Morata.
- Bisquerra, R. (2017). *10 ideas claves. Educación Emocional*. Barcelona: Graó.
- Bisquerra, R. (2018). Educación emocional para el desarrollo integral en secundaria. *Aula de Secundaria*, 28, 10-15.
- Castro, R., y Rodríguez, F. (2017). *Diseño Universal para el Aprendizaje y Co-Enseñanza. Estrategias pedagógicas para una educación inclusiva*. Chile: UST.
- González Barrón, R., y Villanueva, L. (Coords.). (2014). *Recursos para educar en emociones: de la teoría a la acción*. Madrid: Pirámide.
- Montoya, I., Postigo, S., y González, R. (2016). *Programa de educación emocional para adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Pujolàs, P. M. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112.



# Expectativas y competencias de adaptabilidad del alumnado de bachillerato en tránsito a la universidad

GONZÁLEZ-BENÍTEZ, NICOLE

LÓPEZ AGUILAR, DAVID

ÁLVAREZ-PÉREZ, PEDRO RICARDO

*Universidad de La Laguna (España)*

## Introducción

Uno de los grandes desafíos a los que se enfrenta actualmente el conjunto de universidades españolas está directamente relacionado con el fracaso y abandono de los estudios. Se trata de un problema complejo, de difícil resolución debido a que

no es una variable, ni tan siquiera un conjunto específico de ellas las que están detrás del fracaso y deserción de los estudios, sino un conjunto de factores de diversa naturaleza que se combinan y se entremezclan en función de las circunstancias de cada nivel, de cada contexto, de cada grupo y de cada sujeto. (Álvarez-Pérez, y López-Aguilar, 2017, p. 57)

Y entre estas variables, la literatura especializada ha destacado aspectos como la falta de habilidades para la adaptación e integración al contexto de la enseñanza universitaria, las dificultades académicas derivadas de la ausencia de estrategias y herramientas de estudio, el escaso nivel de apoyo familiar y de iguales, los bajos niveles de compromiso académico, la falta de claridad en la definición de un proyecto académico y profesional, el desinterés y la desmotivación hacia la formación, la insatisfacción con los estudios elegidos, etc. (Álvarez-Pérez, y López-Aguilar, 2017; Bethencourt, Cabrera, Hernández, Álvarez, y González, 2008; Merino-Tejedor, Hontangas, y Boada-Grau, 2016; Savickas y Porfeli, 2012) como factores que contribuyen al fracaso académico y al abandono de los estudios. A pesar de la importancia de estas variables en la explicación del abandono académico, muchos de los estudios e investigaciones apuntan a la necesidad de seguir analizando cómo se construyen y preparan los procesos de transición académica entre la etapa de bachillerato y la enseñanza universitaria. De hecho, Figuera y Torrado (2013) apuntan a la importancia de la preparación y el background formativo previo como factores predictivos que contribuyen a la integración académica y social del estudiante en la universidad. Es por ello que, de acuerdo con Yorke y Longden (2008), se debería ayudar a los estudiantes a planificar su proyecto académico profesional y a tomar decisiones, de tal manera que, cuando accedan a la universidad puedan adaptarse y finalizar sus estudios. Precisamente, y en torno a estos aspectos se presenta esta comunicación, cuyo objetivo principal es analizar las expectativas y la capacidad de adaptabilidad del alumnado que cursa estudios de segundo de bachillerato en tránsito a la universidad.

## Metodología

Este estudio, de carácter descriptivo no experimental, se basó en la aplicación de un cuestionario diseñado *ad hoc* y estructurado en torno a dos dimensiones: (1) Expectativas y (2) Competencias de adaptabilidad. En concreto, se trataba de un cuestionario que contenía un total de 18 ítems, de los cuales 15 eran preguntas tipo Likert (medidas a partir de un rango de 7 niveles, donde 1 era la valoración más baja y 7 la puntuación más alta), 1 pregunta abierta y 2 de opción múltiple. En el diseño y construcción de esta prueba de recogida de información se emplearon los procedimientos propuestos por McMillan y Schumacher (2005). En concreto, se llevó a cabo una prueba de forma, una prueba de contenido y una prueba piloto. Estas pruebas permitieron depurar la versión definitiva del instrumento aplicado. La fiabilidad de las dimensiones incluidas en el cuestionario fue calculada a partir de la prueba alfa de Cronbach, la cual arrojó los siguientes valores:

- Competencias de adaptabilidad ( $\alpha=,908$ )
- Expectativas ( $\alpha=,925$ )

En cuanto a la muestra, en el trabajo participaron un total de 290 estudiantes de segundo de bachillerato, que manifestaron su intención de cursar estudios universitarios al finalizar la etapa preuniversitaria.

## Resultados y conclusiones

Los resultados ponen de manifiesto que el alumnado participante en el estudio tiene claras sus expectativas académicas. De hecho, son estudiantes que se esfuerzan por alcanzar sus metas, que tienen las capacidades y conocimientos necesarios para superar con éxito los estudios que están cursando y tienen claro que la titulación universitaria que elegirán les ayudará a acceder al trabajo deseado. Por otro lado, los niveles de adaptabilidad obtenidos en la escala de medida empleada ponen de manifiesto que el alumnado preuniversitario dispone de las habilidades necesarias para integrarse en los estudios universitarios. En concreto, son estudiantes que se preocupan por sus estudios, que planifican su futuro académico en la universidad y que analizan las distintas alternativas a las que pueden acceder antes de tomar una decisión.

Estos hallazgos invitan al diseño y puesta en práctica de propuestas de intervención educativa de carácter preventivo, que contribuyan a la preparación de los procesos de transición hacia la enseñanza universitaria. Que el estudiante clarifique sus expectativas, al tiempo que desarrolle habilidades para la integración social y académica, contribuirá a la permanencia y al éxito en los estudios universitarios y, por tanto, reducirá las elevadas tasas de abandono.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez-Pérez, P. R., y López-Aguilar, D. (2017). Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la Universidad de La Laguna (España). *Revista Paradigma*, XXXVIII(1), 48-71.
- Bethencourt, J., Cabrera, L., Hernández, J., Álvarez, P., y González, M. (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 18, 603-622.
- Figuera, P., y Torrado, M. (2013). El contexto académico como factor diferenciador en la transición a la universidad. *Revista Contrapuntos*, 13(1), 33-41.
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson Educación.
- Merino-Tejedor, E., Hontangas, P. M., y Boada-Grau, J. (2016). Career adaptability and its relation to self-regulation, career construction, and academic engagement among Spanish university students. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 92-102.
- Savickas, M., L., y Porfeli E., J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661-673.
- Yorke, M., y Longden, B. (2008). The first-year experience of higher education in the UK. *The Higher Education Academy*, 1-64.



## **Entornos parentales, escuelas y grupos de WhatsApp. Hacia la definición de una tipología de los grupos<sup>1</sup>**

**CANTER, CLAUDINA**

*Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina)*

**MÉNDEZ, STELLA MARIS**

**OLMOS, ALICIA**

*Universidad Provincial de Córdoba (Argentina)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

La aparición de las tecnologías comunicacionales implica un punto de inflexión que resignifica todas las relaciones sociales, entre ellas, las establecidas entre dos instituciones como son la familia y la escuela. Los instrumentos propios de estas tecnologías comienzan a adquirir relevancia para entablar acuerdos, manifestar valoraciones, prever escenarios futuros y organizar prácticas. Así, acceder a la información más variada, mantener los canales de conectividad y ser parte de espacios propios y compartidos en redes sociales, boceta nuevas formas de ser sociedad, de ser escuela, de ser familia. WhatsApp se yergue como un elemento más de la mochila escolar, tanto para las familias como para los docentes, los directivos y los estudiantes. En cada grupo de agentes sociales, el uso de esta herramienta comunicacional supondrá diferentes formas de apropiación.

Las familias/entornos parentales han desarrollado nuevas estrategias de comunicación entre ellas, con la escuela, con los docentes e incluso con las autoridades de la administración y del gobierno de la educación estatal, utilizando las redes sociales. En algunos casos, los integrantes del “sistema educativo” han puesto a disposición distintos canales para realizar estas comunicaciones. Pero las familias, por sí mismas, estarían haciendo propia la utilización de WhatsApp como una herramienta para generar vínculos, fortalecer las disposiciones personales y grupales y ampliar/complementar la disponibilidad de tiempo para atender a los menores a cargo.

Cabe destacar que la actual situación sanitaria (COVID 19) impulsó aún más el uso de las redes sociales para establecer vínculos entre los entornos parentales y la escuela. WhatsApp fue uno de los medios más utilizado para la propuesta de tareas por parte de los/las docentes, para las comunicaciones escolares y para vincularse entre las familias. Se crearon grupos con diferentes características y objetivos a fin de poder llevar adelante el ciclo lectivo 2020.

En este trabajo, de carácter exploratorio, nos interesa caracterizar los tipos de grupos de WhatsApp, conformados para acompañar las trayectorias escolares de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de escuelas de educación obligatoria en la provincia de Córdoba.

Los objetivos principales del estudio son, por un lado, reconocer modos de narrar la experiencia escolar que circula en los grupos WhatsApp de los entornos parentales de niños y adolescentes. Por otro lado, distinguir

<sup>1</sup> El presente escrito da cuenta de algunos avances en la investigación Discursos sobre las escuelas en los grupos de WhatsApp. La palabra de las familias, Facultad de Educación y Salud, de la Universidad Provincial de Córdoba, financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba, República Argentina.

modalidades de vinculación escuela/familia y familia/familia en las comunicaciones de los grupos de WhatsApp de familiares de estudiantes de escuelas de educación obligatoria en la provincia de Córdoba.

## Metodología

Se trabajó con grupos de WhatsApp a los que tenemos acceso los integrantes del equipo de investigación, en el ámbito de escuelas de nivel inicial, primario y secundario de la provincia de Córdoba, durante los años escolares 2019 y 2020.

Construimos categorías de análisis que permiten dar cuenta de las características de los diferentes grupos de WhatsApp que son utilizados como medio para la vinculación de las familias y las escuelas y de las familias entre sí.

Dado el carácter exploratorio del estudio en un área vacante, pretendemos aportar a la construcción de encuadres teóricos y reconocimiento de problemas que puedan ser capitalizados en futuras investigaciones. A la vez, consideramos que podemos proveer elementos diagnósticos para identificar situaciones posibles de ser resueltas por aplicaciones informáticas/comunicacionales, a ser desarrolladas por la Provincia.

## Resultados y conclusiones

Se analizaron diferentes grupos de WhatsApp que pueden dividirse en dos grandes categorías, los grupos institucionales (dentro de los miembros del grupo se encuentran docentes y directivos además de las familias) y los grupos no institucionales (están conformados solamente por las familias).

Dentro de los grupos institucionales se identifican dos subtipos, los unidireccionales en los que solo el personal de la institución escolar puede enviar mensajes (Tipo A), y los multidireccionales, en los cuales todos los miembros pueden enviar mensajes (Tipo B).

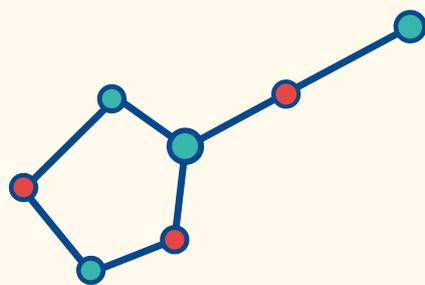
Por su parte los grupos no institucionales también pueden dividirse en dos, aquellos que son usados exclusivamente para tratar temáticas escolares (Tipo C) y aquellos en que se incluyen temáticas variadas (Tipo D).

Cabe destacar que los grupos institucionales tienen su surgimiento en el contexto de pandemia atravesado en 2020 para sostener las trayectorias educativas de los estudiantes y para abrir un canal de comunicación entre las familias y la escuela (en reemplazo del cuaderno de comunicados utilizado en la presencialidad).

Los grupos no institucionales, en cambio, han sido creados antes de la pandemia y en muchos casos han ido sufriendo modificaciones a lo largo del tiempo. Se trata de espacios de interacción virtual creados, en principio, con el fin de comunicarse por asuntos relacionados con el ámbito escolar, pero en algunos casos este objetivo se ve desvirtuado.

## Referencias bibliográficas

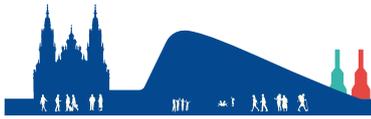
- Alencar, G., Pessoa, M., Santos, A., Carvalho, S., y Lima, H. (2015). WhatsApp como ferramenta de apoio ao ensino. *Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação*, 4(1), 787. doi: 10.5753/cbie.webie.2015.787
- Maciá, M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 73-83. doi: 10.6018/reifop.19.1.245841
- Martínez Hernández, I., Cascales-Martínez, A., y Gomariz-Vicente, M. (2017). Grupos de WhatsApp en familias de Educación Infantil y Primaria. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2). doi: 10.17398/1695-288X.16.2.239
- O'hara, K., Massimi, M., Harper, R., Rubens, S, y Morris, J. (Febrero de 2014). Everyday dwelling with Whatsapp. En S. Fussell y W. Lutters (Presidencia), *Computer supported cooperative work & social computing*. 17.<sup>a</sup> Conferencia llevada a cabo en el ACM SIGCHI, Nueva York, Estados Unidos.
- Scribano, A. (2017) Miradas cotidianas. El uso de Whatsapp como experiencia de investigación social Everyday views. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 13, 8-22. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5971922>



# Línea 8

**PÓSTERES**





## La Tutoría Formativa para la mejora del rendimiento académico

DA RE, LORENZA  
GEROSA, ANDREA

*Universidad de Padua (Italia)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

El Programa de Tutoría Formativa (TF) (Da Re, 2017), dirigido a los estudiantes de primer curso de los grados de la Universidad de Padua, tiene la intención de facilitar la transición entre la escuela secundaria y la universidad, así como reducir el abandono y mejorar el rendimiento académico de los nuevos estudiantes. Consiste en actividades de orientación y acompañamiento para los estudiantes, llevadas a cabo por profesores tutores, compañeros tutores y expertos de los servicios universitarios, con el objetivo de desarrollar una serie de competencias transversales en los estudiantes. Actualmente, en su sexto año de implementación, ha ampliado progresivamente el número de cursos, de estudiantes y de profesores involucrados (Clerici y Da Re, 2018; Da Re, 2017; Da Re, Álvarez Pérez y Clerici, 2015; Da Re, Clerici y Álvarez Pérez, 2017). En relación con los objetivos del Programa y con la intención de colocar al estudiante en el centro del proceso formativo, los tutores de la TF planifican reuniones periódicas de coordinación y realizan una pluralidad de actividades destinadas a favorecer el éxito académico de los estudiantes universitarios (Da Re, Clerici y Álvarez Pérez, 2016).

La hipótesis que se defiende es que las actuaciones tutoriales llevadas a cabo por los profesores tutores (tutoría) y los compañeros tutores (tutoría entre pares) constituyen herramientas eficaces para prevenir y enfrentar el fracaso en los estudios. A estas acciones de acompañamiento, se pueden añadir las actuaciones que llevan a cabo los servicios de información y orientación de los centros universitarios (tutoría de los servicios).

### Metodología

La Tutoría Formativa es un programa de tutoría de carrera de actividades y reuniones que tiene como objetivo proporcionar apoyo a los estudiantes de primer año para: facilitar la transición y fomentar la integración en el contexto universitario, así como apoyar al estudiante a lo largo de sus estudios; mejorar algunas competencias transversales particularmente útiles para sus estudios específicos; acompañar al alumno en el diseño y la definición de su proyecto formativo y profesional. El curso incluye una reunión semanal de aproximadamente una hora, durante el primer año del grado. Las reuniones se dividen en:

- Tutoría de los servicios: los servicios universitarios se reúnen con los estudiantes y los orientan en relación con las actividades promovidas por la universidad (bibliotecas, Erasmus, impuestos, etc.).

- Tutoría de los expertos: algunos expertos realizan sesiones de tutoría sobre temas específicos (por ejemplo, métodos de estudio, resolución de problemas, etc.).
- Tutoría y tutoría entre pares: los estudiantes de primer curso, divididos en pequeños grupos, trabajan las competencias transversales (el método y las habilidades de estudio; participación en la vida universitaria; la capacidad de evaluarse y evaluarse a sí mismos; el desarrollo de estrategias de resolución de problemas; etc.); a través del apoyo y la coordinación de un profesor del curso de grado (profesor tutor) o unos alumnos que estén en cursos superiores (compañeros tutor).

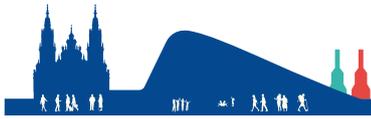
## Resultados y conclusiones

En estos años de actividad de la TF, se han logrado numerosos resultados. En primer lugar, se confirma la hipótesis de investigación, según la cual, la TF demostró ser una herramienta válida para contrarrestar el abandono y fortalecer el camino académico de los estudiantes. Los datos adquiridos durante el proceso sobre la eficacia (Clerici et al., 2019) confirman que quienes participan en la TF tienden a abandonar menos sus estudios y tienen mejores resultados académicos. Además, están más motivados, informados e integrados en el contexto universitario.

El grupo de trabajo ha propuesto un modelo de evaluación (Clerici et al., 2019) que detecta no solo la satisfacción de quienes participan sino también la progresión de los resultados académicos y la evaluación de la efectividad de las acciones de formación propuestas. Alrededor de 20 títulos de grado universitario han participado en la experimentación de la TF en los últimos años, principalmente en el campo científico-experimental y técnico. Dados los resultados significativos, la propuesta futura es expandir la red de grados participantes, tanto en las áreas ciencias sociales y humanidades, como en los campos técnicos y científicos experimentales.

## Referencias bibliográficas

- Clerici, R., & Da Re, L. (2019), Evaluación de la eficacia de un programa de tutoría formativa, *Revista Investigación Educativa*, 37(1), 39-56. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.322331>
- Clerici, R., Da Re, L., Giraldo, A., & Meggiolaro S. (2019). *La valutazione del tutorato formativo per gli studenti universitari: il processo, la soddisfazione, l'efficacia*. Milano: FrancoAngeli.
- Da Re L., & Clerici R. (2019). Formative Tutoring Program. In M. Peters & R. Heraud (Eds.), *Encyclopedia of Educational Innovation*. Singapore: Springer.
- Da Re, L., Clerici, R., Gerosa, A., Giraldo, A., & Meggiolaro, S. (2019). *Tutoría entre iguales en el Programa de Tutoría Formativa*. Recuperado de <https://aidipe2019.aidipe.org/actas/>
- Da Re L., Clerici R., & Álvarez Pérez P. R. (2017). The formative tutoring programme in preventing university drop-outs and improving students' academic performance. The case study of the University of Padova (Italy), *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(3), 156-175.
- Da Re, L. (2017). *Il tutor all'Università: Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Da Re, L., Clerici, R., & Álvarez Pérez, P. R. (2016). *Le attività e gli strumenti del programma di Tutorato Formativo per i nuovi iscritti all'università: una guida operativa*. Padova: Cleup.



## **El trabajo en red desde el gabinete de orientación de un centro educativo**

**MULA BALLESTER, NATALIA**  
*Universitat de València (España)*

**MULA BENAVENT, JOSÉ MANUEL**  
**BALLESTER PONT, LUCÍA**  
*Universidad Católica de Valencia (España)*

### **Contextualización**

La experiencia que se presenta se ha desarrollado desde el gabinete de orientación de Educación Infantil y Primaria del colegio San José de Calasanz de Algemesí (Valencia). Es un centro de dos líneas, desde infantil de 3 años hasta 4.º de Educación Secundaria Obligatoria y cuenta también con Formación Profesional Básica de cocina. Se encuentra en una población de alrededor de 28.000 habitantes. El colegio cuenta con gran número de alumnado proveniente de familias en riesgo de exclusión social y alumnos con NEAE (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo), lo que conlleva que un gran número de alumnos está directamente atendido y con un seguimiento por parte del gabinete de orientación.

Las etapas concretas de infantil y primaria cuentan con un total de 139 y 297 alumnos respectivamente y 23 profesores que trabajan con ellos, entre tutores y especialistas. Esta experiencia ha implicado a todos los profesores de las dos etapas, así como los profesionales del gabinete, que en este caso cuenta con 4 personas: orientadora, especialistas de PT (Pedagogía Terapéutica) y especialista de AL (Audición y Lenguaje). La pretensión de esta nueva práctica es repercutir en la mejora del trabajo directo, el trabajo interdisciplinar y el seguimiento de todos los casos atendidos por el gabinete, así como de algunos aspectos de coordinación general que implica a todo el alumnado del centro en las que el gabinete también está involucrado.

### **Descripción de la experiencia**

Desde hace unos años y reforzada con la nueva normativa de inclusión educativa tanto a nivel nacional como específicamente en la Comunidad Valenciana, se ha visto un incremento del alumnado con NEAE en las aulas ordinarias, así como, en nuestro centro en concreto, un elevado número de alumnado con necesidades de compensación de desigualdades.

Se considera muy importante el trabajo coordinado y en red de todo el profesorado que atiende a estos alumnos junto con el gabinete de orientación del centro, y así nos lo hace saber también la legislación vigente. En muchas ocasiones se ha visto la gran dificultad de encontrar momentos frecuentes para poder reunir a todos los profesionales que intervienen en cada uno de los casos atendidos, lo que ocasiona algunas limitaciones a la hora de atender lo mejor posible al alumno y coordinar las diferentes actuaciones.

La importancia del trabajo en red y la coordinación desde el gabinete de orientación ya la destacan algunos autores como González Tejerina y Vieira Aller (2019), Öztapak (2018) y Thielking, Skues y Le (2018).

La falta de momentos específicos para la coordinación y comunicación frecuente es el motivo primordial que nos ha llevado a poner en práctica esta experiencia. Junto a ello, se ha aprovechado que el centro ha apostado este curso por la formación de todo el profesorado en las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) y las ventajas del trabajo en la nube.

Para intentar dar respuesta a esta necesidad que se considera tan importante y haciendo uso de las nuevas tecnologías que están tan presentes en nuestro día a día, se ha creado un espacio en la nube, dentro del dominio de la plataforma del centro, dedicado exclusivamente al gabinete de orientación. Este espacio tiene dos funciones específicas y diferenciadas: por una parte la coordinación de todas las personas implicadas en el gabinete (PT, AL, orientador) y, por otra parte, la coordinación con cada uno de los tutores y especialistas de cada aula ordinaria.

La coordinación dentro del gabinete sirve para poder unir todas las actuaciones que se están llevando a cabo en el centro, compartir materiales, contrastar ideas y proyectos de centro, organizar documentación general y específica, horarios, seguimiento de alumnado, etc.

## Conclusiones

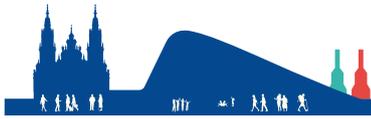
Como conclusiones relevantes de esta experiencia llevada a cabo este curso, se puede decir que, en general, se considera muy positiva, con aspectos a mejorar.

Primeramente, es necesario tener en cuenta que esta coordinación digital, no puede sustituir los encuentros personales de todos los profesionales, ya que estos son vitales y muy enriquecedores, pero sí que es una herramienta que nos ayuda a tener una mayor comunicación diaria, registro y seguimiento de cada uno de los aspectos relacionados con el trabajo del gabinete.

Por otra parte, destacar la importancia de la formación, motivación e implicación de todos los profesionales que intervienen, ya que lo óptimo es la participación de todos utilizando estas herramientas. Por ello, tiene que haber un trabajo inicial de apuesta, concienciación y formación llevada a cabo desde el gabinete y apoyada por el equipo directivo, que es vital para que todo este proceso vaya funcionando y mejorando.

## Referencias bibliográficas

- González Tejerina, S., y Vieira Aller, M. J. (2019). Organización de los servicios de Orientación en Educación Infantil y Primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 89-107.
- Hernández Rivero, V. M., y Mederos Santana, Y. (2018). Papel del orientador/a educativo como asesor/a: funciones y estrategias de apoyo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 40-57.
- Öztapak, M. U. (2018). Examination of the Perceptions on the View of Preschool Teachers About School Counselor. *Journal of Education and Training Studies*, 6(6), 13-24.
- Pascual, F. (2016). Orientación Educativa. Modelo Vs Práctica Profesional: ¿Dónde estamos? ¿Hacia dónde vamos? En J. L. Castejón Costa (Coord.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 110-117). Alicante: ACIPE.
- Thielking, M., Skues, J., y Le, V. (2018). Collaborative Practices Among Australian School Psychologists, Guidance Officers and School Counsellors: Important Lessons for School Psychological Practice. *The Educational and Developmental Psychologist*, 35(1), 18-35.



# Percepciones de las familias del alumnado con Trastorno de Espectro Autista (TEA) durante la transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria en centros ordinarios

BECERRIL GALINDO, MARTA

*Universidad Internacional de la Rioja (España)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

La educación de los jóvenes con Trastorno de Espectro Autista (TEA) durante el periodo de la adolescencia temprana implica un gran número de desafíos para sus familias (Van Esch, Ceulemans, Van Leeuwen, y Noens, 2019). Este periodo evolutivo suele coincidir con un cambio de centro educativo que supone la finalización de la escolaridad en los centros de Educación Primaria para asistir a las clases en los Institutos de Educación Secundaria. Por ello, entre uno de los principales desafíos destaca el acompañamiento que las familias deben realizar a sus hijos en el ámbito académico.

Las principales características del alumnado con TEA que suponen una mayor vulnerabilidad durante este proceso de transición son las dificultades para adaptarse a los cambios, la falta de flexibilidad cognitiva, las dificultades en la comunicación e interacción social y la hipersensibilidad a determinados estímulos (Richter, Flavier, Popa-Roch, y Clément, 2019).

En España, según los últimos datos estadísticos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP, 2020) referidos al curso escolar 2018-2019, la cifra de alumnos escolarizados con Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) en centros educativos no universitarios fue de 49.426. Del total, un 83,49% está escolarizado en la modalidad de educación integrada, es decir, en centros de educación ordinarios donde comparten aula con el resto del alumnado. Solamente un 16,51% está escolarizado en la modalidad de educación especial, es decir, acuden a centros de educación especial específicos o a unidades específicas dentro de los propios centros ordinarios. Considerando la evolución de los datos del alumnado en la modalidad integrada desde el curso 2014-2015 al 2018-2019, en la Educación Secundaria se identifica un aumento progresivo del número total de alumnos con TEA. Concretamente, durante este periodo temporal se produce un aumento de 6.363 casos, cifra que supone un incremento del 161%.

La vulnerabilidad que supone esta transición y el alcance progresivo del alumnado con TEA de la etapa de Educación Secundaria en los centros ordinarios son condiciones que contribuyen a que las familias presenten una necesidad de orientación educativa específica. A pesar de que la implicación y el papel de la familia para apoyar a sus hijos con TEA durante dicha transición ha sido considerado un factor determinante en el éxito de la mayoría de los programas de intervención relacionados con la mejora de estos procesos de transición educativa (Nuske

et al., 2018), la investigación acerca de las percepciones de las familias durante esta transición es limitada tanto a nivel nacional como internacional (Makin, Hill, y Pellicano, 2017; Stack, Sydmonds, y Kinsella, 2020).

El objetivo de este trabajo es realizar una revisión teórica acerca de las percepciones de las familias del alumnado con TEA durante el periodo académico en el que se produce la transición de sus hijos de la Educación Primaria a la Educación Secundaria en centros ordinarios.

## Metodología

La elaboración de esta revisión ha incluido la realización de una búsqueda sistemática en las bases de datos electrónicas ProQuest-ERIC, ProQuest-Psychology Database, PubMed y Scopus. La selección de publicaciones en revistas científicas se delimitó para el periodo temporal comprendido entre 2014-2020. Solamente se seleccionaron los artículos publicados en revistas científicas con un sistema de revisión por pares. La estrategia de búsqueda se ha desarrollado mediante la consideración de los siguientes 5 términos clave que pueden agruparse en tres categorías: (1) Diagnóstico: “autism”; (2) Etapa educativa: “secondary school” o “high school”; y (3) Contexto: “family” y “transition”. La búsqueda realizada según los términos indicados produjo 102 resultados. Tras una lectura de los resúmenes se excluyeron los estudios referidos a la transición educativa de la educación secundaria a la universitaria o edad adulta, los relacionados con la eficacia de la implementación de programas de intervención, los que no incluían de forma específica la perspectiva de las familias, los que no se desarrollaban con una muestra de familiares y alumnado con un diagnóstico específico de TEA y los duplicados. Como resultado de esta primera revisión de los resúmenes se seleccionaron 13 artículos para su inclusión en la revisión. Un análisis de la bibliografía mediante la técnica de snow-ball permitió identificar y añadir 3 artículos relevantes. Finalmente, se consideran un total de 16 de artículos para su inclusión en esta revisión.

## Conclusiones

Una revisión de los estudios ha posibilitado la identificación de 6 ejes temáticos que permiten categorizar las principales percepciones de las familias durante esta transición académica.

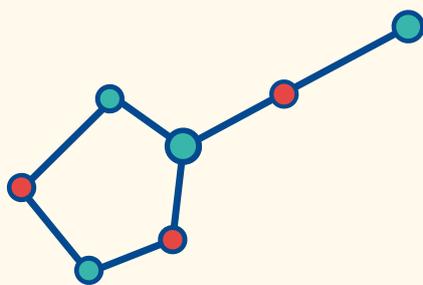
Concretamente, las percepciones de las familias están relacionadas con: (1) La comunicación con el centro educativo; (2) Las relaciones de sus hijos con los iguales; (3) Las relaciones de sus hijos con el profesorado; (4) Las acciones educativas específicas de acompañamiento a la transición; (5) La participación en la individualización de la atención educativa; y (6) La organización de la atención educativa específica para el alumnado con TEA.

La mejora de la comprensión de dichas percepciones familiares puede considerarse un aspecto clave que mejore la identificación de los ámbitos en torno a los que las familias presentan necesidades de orientación. Adicionalmente, con esta revisión se pretende disponer de una información previa que contribuya al posterior diseño de herramientas de recogida de datos acerca de este tipo de percepciones en nuestro país.

## Referencias bibliográficas

- Makin, C., Hill, V., y Pellicano, E. (2017). The primary-to-secondary school transition for children on the autism spectrum: A multi-informant mixed-methods study. *Autism & Developmental Language Impairments*, 2, 1-18. doi: 10.1177/2396941516684834
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Las cifras de la educación en España: Estadísticas e indicadores*. Madrid: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Nuske, H. J., McGhee Hassrick, E., Bronstein, B., Hauptman, L., Aponte, C., Levato, L., ... & Smith, T. (2018). Broken bridges-new school transitions for students with autism spectrum disorder: A systematic review on difficulties and strategies for success. *Autism*, 23(2), 306-325. doi: 10.1177/1362361318754529

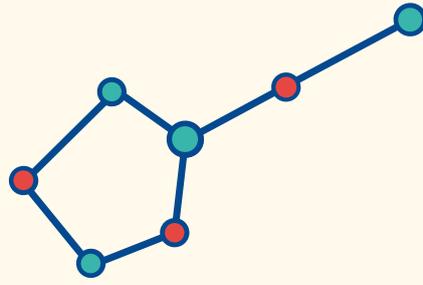
- Richter, M., Flavier, E., Popa-Roch, M., y Clément, C. (2019). Perceptions on the primary-secondary school transition from french students with autism spectrum disorder and their parents. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 171-187. doi: 10.1080/08856257.2019.1643145
- Stack, K., Symonds, J. E., y Kinsella, W. (2020). Student and parent perspectives of the transition from primary to secondary school for students with autism spectrum disorder. *Frontiers in Education*, 5. doi: 10.3389/feduc.2020.551574
- Van Esch, L., Ceulemans, E., Van Leeuwen, K., y Noens, I. (2019). The association between parenting behaviours of mothers of adolescents with autism spectrum disorder and adolescent and mother characteristics. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 65, 46-55. doi: 10.1016/j.rasd.2019.05.003



## Línea 9

# La evaluación como optimización educativa en la sociedad del bienestar





# Línea 9

## **SIMPOSIOS**





## Perfiles de acceso a la universidad en España y su impacto sobre el éxito académico

GONZÁLEZ BARBERA, CORAL (COORD.)

*Universidad Complutense de Madrid (España)*

### Descripción del simposio

La sociedad española demanda a la universidad la formación de profesionales altamente cualificados con competencias versátiles que les permitan adaptarse a las demandas cambiantes (y muchas no conocidas aún) de un mercado laboral en constante evolución y ciertamente globalizado.

La publicación del hasta ahora Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, “Datos y Cifras del Sistema Universitario Español (2018-19)” aporta un conjunto de datos interesantes sobre el ingreso de los estudiantes en la universidad. En el curso académico 2017-18, se presentaron a la EvAU (o EBAU) un total de 264.980 estudiantes, de los cuales aprobaron este requisito de acceso para las universidades públicas un total de 230.530. Esto supone que la tasa de éxito en la EvAU es del 87%. Este mismo informe señala que la tasa de adecuación a los estudios universitarios (estudios elegidos en primera opción por el estudiante) es del 74,7%. A la vista de estos datos, se podría concluir que el Sistema Universitario Español tiene un comportamiento ajustado a las demandas de los estudiantes. Si además se considera la prueba de acceso como un indicador del éxito futuro en los estudios universitarios, todo apunta a que estamos ante un sistema con unas buenas condiciones de partida que pueden garantizar esa demanda social ya apuntada.

Sin embargo, el comportamiento del sistema universitario español no es homogéneo en todos sus elementos y precisa de algunos análisis que nos permitan entender tanto el funcionamiento de las pruebas de acceso como los perfiles académicos y vocacionales de los estudiantes al inicio de sus estudios universitarios. Se asume además que estos perfiles académicos y vocacionales tienen impacto en el éxito de los estudios universitarios, que es uno de los indicadores de calidad exigidos desde la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) en su documento titulado Criterios y directrices para la garantía de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (2015), han servido de referencia en la definición y evaluación de la calidad de las universidades europeas.

Este simposio se adentra en el estudio del acceso a la universidad en España y su impacto sobre el éxito académico, abordando este rico debate desde la aportación de distintos tipos de evidencias. Son cuatro contribuciones que compondrán este simposio, que se detallan brevemente a continuación:

- El análisis de la estructura y contenido de las pruebas de acceso a la universidad de Lengua Castellana y Literatura y de Lengua Extranjera-Inglés en las distintas comunidades autónomas y su impacto sobre el acceso de los estudiantes que son calificados a través de ellas.
- El estudio del efecto de la nota de admisión y la elección vocacional de los estudios en la Universidad Complutense de Madrid (UCM), que es la universidad presencial más grande de España. Además, se realiza un estudio desagregado para los estudios universitarios con orientación asistencial.

— El estudio de los perfiles de ingreso en la universidad y su relación con el éxito en los estudios universitarios en el caso la Universidad Complutense de Madrid (UCM).

El estudio de datos empíricos en estas cuatro contribuciones generará un marco de análisis y discusión que puede arrojar luz sobre los procesos de ingreso y desarrollo los estudios universitarios, en un contexto global en el que todos los indicadores hablan de un sistema de éxito al que la sociedad española demanda un mejor y más adaptado comportamiento, abriendo vías de posible intervención y mejora para el Sistema Universitario Español.

## PONENCIA 1

# La estructura de las pruebas que dan acceso a la Universidad en España. Diferencias entre Comunidades Autónomas

**RUIZ LÁZARO, JUDIT**

**GAVIRIA SOTO, JOSÉ LUIS**

**CARPINTERO MOLINA, ELVIRA**

*Universidad Complutense de Madrid (España)*

### Descripción general de la/s preguntas de investigación y objetivos

Es un hecho que el acceso a la universidad en España exige, en la mayor parte de los casos, haber superado un conjunto de pruebas (Evaluación para el Acceso a la Universidad, EvAU) cuyo diseño y desarrollo depende de las comunidades autónomas. Asimismo, no todos los estudiantes se examinan de las mismas materias ya que el itinerario cursado en Bachillerato define el conjunto de pruebas a examinar. Sin embargo, en la actualidad, hay tres materias que todos los estudiantes, con independencia del itinerario del que provengan, deben examinar: Lengua Castellana y Literatura, Lengua Extranjera (el 97,3% de los aspirantes eligen Inglés, según los datos publicados por el Sistema Integrado de Información Universitaria, 2017) e Historia de España.

Una mirada al rendimiento promedio global en la EvAU por comunidades autónomas permite observar diferencias considerables y ordenar a las mismas según sus promedios, orden que se mantiene sin demasiados cambios año tras año. Resulta curioso que, realizando el mismo ejercicio con los resultados promedio en primer curso de carrera en una universidad grande y pública como la Universidad Complutense, que alberga a estudiantes de todas las comunidades, el orden varía considerablemente hasta el punto de invertirse totalmente para algunas comunidades como Canarias o Cantabria.

¿Realmente las diferencias promedio que se observan responden únicamente a diferentes perfiles de rendimiento de los estudiantes? Si así fuese, ¿a qué se debe que los estudiantes de comunidades con mejores promedios en la EvAU sean los menos exitosos al concluir su primer año de carrera? ¿Es posible que los exámenes utilizados sean tan diferentes que parte de la heterogeneidad en los resultados se deba a ello?

El objetivo de este trabajo es analizar y comparar por comunidades autónomas la estructura de las pruebas de Lengua Castellana y Literatura y de Lengua Extranjera- Inglés considerando aspectos tales como el tipo y cantidad de preguntas, peso que tienen en la calificación final o el modo de corrección.

### Metodología

Este estudio es de carácter comparado y se ha llevado a cabo bajo un marco metodológico cualitativo y descriptivo siguiendo un enfoque adaptado al planteado por García-Garrido (1990). Por tanto, esta investigación se divide en dos fases: analítica y sintética.

En la fase analítica, se revisó la normativa que establece la estructura del Bachillerato y que regula las condiciones para acceder a las enseñanzas universitarias superiores. Posteriormente, se analizaron las 17 pruebas de Lengua Castellana y Literatura (2014- 2015) y las 17 de Lengua Extranjera-Inglés (2016-2017), ambas con sus respectivos modelos A y B, es decir, un total de 68 exámenes.

En la fase sintética, se elaboró una pauta de registro documental *ad hoc* a través de la cual se organizó la información reflejada en las pruebas acerca de la estructura, bloques de contenidos y criterios de corrección de cada una de ellas.

## Resultados y conclusiones

Los resultados arrojan diferencias sustanciales en cuanto a la estructura de las pruebas, al peso de cada bloque de contenidos sobre la puntuación total, al tipo de tareas exigidas, a los criterios de corrección.

En la prueba de Lengua Castellana y Literatura destaca el caso de Canarias donde solo se evalúa el bloque de comprensión lectora. Asimismo, 6 de las 17 comunidades autónomas bonifican con 1 o 2 puntos extra aspectos formales relacionados con la presentación, la ausencia de faltas ortográficas o la buena puntuación, entre otras.

En la prueba de Lengua Extranjera-Inglés destacan, principalmente, las diferencias en cuanto a la evaluación de las cuatro destrezas lingüísticas. El *Speaking* no se mide en ninguna comunidad autónoma, el *Listening* únicamente en Galicia y Cataluña, destaca el *Writing* en Murcia por el escaso número de palabras que se requieren y el *Reading* destaca en Canarias por ser la única que considera ítems optativos.

Como conclusión, se hace necesario reflexionar sobre la necesidad de diseñar pruebas equivalentes en el territorio nacional. Esto permitiría la comparación y equiparación de los resultados promedio y garantizaría que las diferencias observadas no se deban al instrumento de medida sino a otros factores o características del estudiante.

## Referencias bibliográficas

- ALTE (2005). *Materials for the guidance of test item writers*. Recuperado de <https://www.alte.org/Materials>
- Díaz, A. O. G., Loachamin, E. S. S., Mena, G. M. M., & Torres, B. E. V. (2017). Conocimiento pedagógico en evaluación educativa de los docentes y la construcción de exámenes del idioma inglés. *Dominio de las Ciencias*, 3(3), 374-389.
- García-Garrido, J. L. (1991). *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid: Dykinson.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, de 3 de enero de 2015, pp.169-546.
- Real Decreto 1892/2008, de 12 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. *Boletín Oficial del Estado*, 283, de 24 de noviembre de 2008, pp. 46932-46946.
- Ruiz-Lázaro, J., & González, C. (2017). Análisis de la Prueba de Lengua Castellana y Literatura que da acceso a la universidad: comparación entre las comunidades autónomas. *Bordón. Revista de pedagogía*, 69(3), 175-195.
- Sistema Integrado de Información Universitaria (2017). *Estadísticas de las Pruebas de Acceso a la Universidad*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

## PONENCIA 2

# Efecto de la nota de admisión y la vocación en el rendimiento universitario

**ARROYO RESINO, DELIA**

*Universidad Internacional de La Rioja (España)*

**RUÍZ DE MIGUEL, COVADONGA**

**SÁNCHEZ MUNILLA, MARÍA**

*Universidad Complutense de Madrid (España)*

### Descripción general de la/s preguntas de investigación y objetivos

El rendimiento académico está determinado por una variedad de factores que intervienen e influyen en el mismo. Su identificación y efecto nos permite obtener una visión más completa para tomar decisiones que mejoren la calidad educativa. Schneider y Preckel (2017) reconocieron en su metaanálisis un total 105 variables englobadas en dos áreas relacionadas con el propio estudiante o con el proceso de instrucción. Garbanzo (2007) por su parte estableció 26 factores que organizó dentro de tres categorías; determinantes personales, determinantes sociales y determinantes institucionales. Siguiendo esta clasificación, en esta investigación nos centraremos en dos determinantes personales que la literatura considera como predictores importantes del rendimiento académico: la vocación y la nota de admisión.

La vocación se identifica con el orden en el que el estudiante eligió la carrera. Según los estudios, la concordancia entre la carrera que quiere realizar el estudiante con la titulación finalmente asignada es un predictor de gran importancia del rendimiento académico ya que estos serán estudiantes vocacionalmente satisfechos (Lissen, 2003; Rodríguez, Fita y Torrado, 2004). Si la carrera cursada corresponde a la primera opción, el rendimiento académico se verá afectado positivamente (Jiménez-Caballero et. al, 2015). En este sentido, Alonso y Lobato (2004) afirman que alrededor de un 20% de los estudiantes se matriculan en titulaciones no deseadas lo que les conduce a abandonos académicos por la desorientación vocacional.

Otro factor que afecta al rendimiento universitario es la nota de admisión a la universidad, entendida como el sumatorio entre la nota de bachillerato (60%), las puntuaciones en las pruebas de admisión (40%) y un 10% o 20% adicional de las dos mejores notas obtenidas en la fase voluntaria, que dependerá de la carrera elegida. Estudios realizados por Garbanzo (2007); Tejedor (2003) y McKenzie y Schweitzer (2001) identifican dicha nota como uno de los predictores más importantes del rendimiento de los estudiantes, identificando una correlación positiva y significativa entre la nota de admisión y el rendimiento posterior (García y San Segundo, 2001). Asimismo, el metaanálisis de Richardson, Abraham y Bond (2012) señala que tanto las notas de bachillerato como las pruebas de admisión presentan correlaciones medias con las notas obtenidas en la universidad.

Debido a la importancia que la literatura otorga tanto a la vocación como a la nota de admisión en el rendimiento académico esta investigación tiene por objetivo analizar el efecto de estos dos factores como predictores del rendimiento en el primer año de estudios universitarios.

### Metodología

Esta investigación se basa en un diseño no-experimental, en el que se realiza un análisis secundario de los datos cedidos por el Observatorio del Estudiante de la Universidad Complutense de Madrid.

Los datos tienen una estructura multinivel con dos niveles de anidamiento, estudiantes (nivel 1) y titulación (nivel 2), siendo ambos predictores (nota de admisión centrada respecto a la UCM y vocación) del nivel de los estudiantes. Respecto a la variable dependiente rendimiento académico entendida como la tasa de créditos ECTS aprobados en el primer curso, la tasa promedio es de un 72% en una muestra comprendida por 11.528 estudiantes.

Para dar respuesta al objetivo se desarrollaron un total de cuatro modelos. Se partió de un modelo de referencia o nulo, posteriormente se estimaron dos modelos independientes para cada uno de los predictores mencionados (nota de admisión y vocación) y, finalmente, se estimó un modelo final con la inclusión de los dos predictores. Asimismo, se valoró el ajuste de los modelos mediante el Criterio de Información de Akaike (AIC) y el Criterio de Información Bayesiano (BIC) respectivamente y se estimaron los tamaños del efecto  $f^2$ , siguiendo las recomendaciones de Lorah (2018), y su transformación a  $d$  de Cohen.

## Resultados y conclusiones

El modelo nulo muestra la adecuación de considerar la titulación como segundo nivel de anidamiento, ya que, existe varianza significativa en la tasa de ECTS aprobados entre titulaciones.

En la valoración de importancia de la nota de admisión o la vocación, de forma independiente, los resultados mostraron que la tasa de ECTS aprobados se incrementa 7,5% por cada punto que la nota de admisión esté por encima de la media de la UCM coincidiendo, con las conclusiones de Garbanzo (2007); García y San Segundo (2001); Tejedor (2003) y McKenzie y Schweitzer (2001). Además, el tamaño del efecto es medio-alto ( $d=0,7$ ), en la misma línea que el metaanálisis de Richardson et al. (2012).

Respecto a la vocación, aunque el efecto es significativo al introducirlo como único predictor, la tasa de ECTS aprobados se reduce un 3% si no elige el título en primera opción, el tamaño del efecto señala la ausencia de impacto ( $d=0,17$ ). Este resultado contradice los trabajos de Jiménez-Caballero et. al (2015); Lissen (2003) y Rodríguez et al. (2004) y queda confirmado en el modelo final que incluye ambos predictores, donde la vocación no resulta significativa y la nota de admisión explica el 11% de la variabilidad del rendimiento.

## Referencias bibliográficas

- Alonso, P. y Lobato, H. (2004). Elementos que influyen en el fracaso universitario: un estudio descriptivo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16(1), 63-79.
- Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63.
- García, M. M., y San Segundo, M. J. (2001). El rendimiento académico en el primer curso universitario. *X Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación*. Murcia.
- Jiménez, J., Camúñez, J., González, M., y de Fuentes, P. (2015). Factores determinantes del rendimiento académico universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Innovar*, 25(58), 159-175.
- Lissen, E. S. (2003). La Vocación entre los Aspirantes a Maestro. *Educación XXI*, 6(1).
- Lorah, J. (2018). Effect size measures for multilevel models: definition, interpretation and TIMSS example. *Large-scale assessment in education*, 6(8). doi:10.1186/s40536-018-0061-2
- McKenzie, K., y Schweitzer, R. (2001). Who succeeds at university? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher education research & development*, 20(1), 21-33.
- Richardson, M., Abraham, C. y Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin*, 138(2), 353.
- Rodríguez, S., Fita, E., y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación*, 334, 391-414.
- Schneider, M., y Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological bulletin*, 143(6), 565-600.
- Tejedor Tejedor, F. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista española de pedagogía*, 224, 5-32.

## PONENCIA 3

# Perfil de los estudiantes de nuevo ingreso en la UCM: aplicación de *Data Mining* para el análisis de variables asociadas a su éxito académico

**LÓPEZ MARTÍN, ESTHER**

**EXPÓSITO CASAS, EVA**

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)*

**ASENSIO MUÑOZ, INMACULADA**

*Universidad Complutense de Madrid (España)*

### Descripción general de las preguntas de investigación y objetivos

Las tasas de deserción durante el primer año de universidad constituyen una preocupación a nivel global (OECD, 2008; Rooij, Jansen & Grift, 2017). En las últimas décadas, han surgido numerosos trabajos de investigación que han tratado de identificar las variables asociadas al éxito académico de los estudiantes universitarios (Fonteyne, Duyck & De Fruyt, 2017; Hepworth, Littlepage & Hancock, 2018; Respondek, Seufert, Stupnisky & Nett, 2017). El primer año de universidad, parece tener una importancia crucial en el rendimiento de los estudiantes a corto y largo plazo, tal y como demuestran algunos estudios relacionados con la adaptación a la universidad (Credé & Niehorster, 2012).

En España, el número de estudiantes de nuevo ingreso en el curso académico 2018-2019 ascendió a 337.055. De manera más específica, en la Comunidad de Madrid, dónde este estudio se ha llevado a cabo, hubo 58.433 estudiantes universitarios de nuevo ingreso. Los últimos datos disponibles, relativos al curso 2017/2018, informan de que 38.068 alumnos finalizaron una titulación de Grado Universitario en universidades madrileñas, lo que supondría un 65% respecto al total de estudiantes que accedieron a la universidad (58.684) en dicho curso académico (fuente de datos <http://estadisticas.mecd.gob.es>). Los datos presentados por la OCDE en su último informe (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019), sitúan la tasa de finalización de estudios de Tercer Grado en el 80 %.

El éxito en los estudios y la deserción a nivel universitario tiene asociados unos costos económicos, sociales y psicológicos. En España, poseer un nivel educativo más alto se asocia con mayores salarios, una mejor conectividad social y, particularmente, con una participación superior en actividades culturales o deportivas (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). En consecuencia, analizar los factores asociados al éxito de los estudiantes en los primeros años de universidad, tiene importantes implicaciones para los individuos, en general, y para los gestores y administradores educativos, en particular.

Teniendo en cuenta lo anterior, los objetivos de investigación de este estudio se concretan en:

- Analizar las variables asociadas al rendimiento académico de los estudiantes que acceden a la universidad.
- Clasificar los predictores analizados en función de su importancia en la explicación de las diferencias en rendimiento del alumnado durante el primer curso.
- Proporcionar información contrastada que permita brindar a los estudiantes una orientación más ajustada en sus primeros pasos en la universidad, a fin de prevenir el bajo rendimiento o el abandono.

### Metodología

El diseño de este trabajo, responde a un patrón no experimental y está basado en la explotación secundaria de datos procedentes del Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU) de la Universidad Complutense de Madrid para el curso académico 2018/2019. En concreto, se ha trabajado con información de los 11563 estudiantes de nuevo ingreso.

En relación al análisis de datos, se ha empleado la técnica de árboles de decisión con el algoritmo CART (*Classification and Regression Trees*). En primer lugar, se han estimado de los modelos iniciales introduciendo, como variable dependiente, el rendimiento medio de los estudiantes en el primer semestre y, como predictores, el sexo, la edad, la CCAA familiar, la titularidad del centro de secundaria, el nivel de estudios de los progenitores (padre/madre), los créditos ECTS matriculados, la nota en la EvAU, el tipo de titulación (grado/doble grado), la vía de acceso a la universidad, el orden de elección de los estudios, la convocatoria de admisión, y la situación laboral. Posteriormente, se calculó la importancia de cada variable independiente como la suma de la disminución de la impureza producida por la mejor división en dicha variable en cada uno de los nodos (Breiman, Friedman, Olshen y Stoen, 1984).

## Resultados y conclusiones

Los predictores introducidos en el modelo permiten explicar un 23,5 % de las diferencias en la nota media obtenida durante el primer semestre. Por orden de importancia, las variables que, de forma global, mejor predicen el rendimiento de los estudiantes de nuevo ingreso son: la nota en la EvAU, la edad de los estudiantes y la CCAA de procedencia. Los indicadores del nivel sociocultural de las familias (el educativo del padre y de la madre) quedan relegadas a las últimas posiciones en el nivel de importancia.

Atendiendo a los perfiles de desempeño extremos, los estudiantes que presentan una mayor puntuación promedio (media de 8.381) se agrupan en el nodo 39 y se caracterizan por haber obtenido en la EvAU una puntuación comprendida entre 9.055 y 9.645 puntos, estar estudiando un doble grado, y proceder de las siguientes CCAAs: Castilla y León, Castilla La Mancha, Cataluña, Extremadura, Galicia, La Rioja, Madrid, Navarra y Valencia. Por el contrario, el grupo de estudiantes con peor desempeño (media de 3.532) se sitúan en el nodo 15, y está formado por varones que obtuvieron una nota en la EvAU inferior a 6.005 puntos y que han cursado la secundaria en centros de titularidad privada.

## Referencias bibliográficas

- Breiman, L., Friedman, J. H., Olshen, R. A., & Stone, C. J. (1984). *Classification and regression trees*. Belmont CA: Wadsworth.
- Credé, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to College as Measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A Quantitative Review of its Structure and Relationships with Correlates and Consequences. *Educational Psychology Review*, 24(1), 133-165.
- Hepworth, D., Littlepage, B., & Hancock, K. (2018). Factors Influencing University Student Academic Success. *Educational Research Quarterly*, 42(1), 45-61.
- Fonteyne, L., Duyck, W., & De Fruyt, F. (2017). Program-specific prediction of academic achievement on the basis of cognitive and non-cognitive factors. *Learning and Individual Differences*, 56(C), 34-48.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2019*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- OECD (2008). *Education at a Glance 2008: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Respondek, L., Seufert, T., Stupnisky, R., & Nett, U. (2017). Perceived Academic Control and Academic Emotions Predict Undergraduate University Student Success: Examining Effects on Dropout Intention and Achievement. *Frontiers in Psychology*, 8, 243.
- Rooij, E., Jansen, C., & Grift, M. (2017). First-year university students' academic success: The importance of academic adjustment. *European Journal of Psychology of Education*, 33(4), 749-767.

## PONENCIA 4

# Efecto de la nota de admisión al grado y la vocación como predictores del rendimiento en el primer año de estudios universitarios con carácter asistencial.

**NAVARRO ASENCIO, ENRIQUE**

**HURTADO MARTÍN, MARTA**

*Universidad Complutense de Madrid (España)*

**JIMÉNEZ GARCÍA, EVA**

*Universidad Europea de Madrid (España)*

### Descripción general de las preguntas de investigación y objetivos

El rendimiento académico viene determinado por una multitud de factores que influyen en el mismo. A pesar de la multitud de factores, diversos estudios recogen que la vocación y la nota de admisión son predictores significativamente importantes del rendimiento académico (Lissen, 2003; Rodríguez, Fita y Torrado, 2004). Si la carrera cursada corresponde a la primera opción, el rendimiento académico se verá afectado positivamente (Jiménez-Caballero et. al, 2015). En este sentido, Alonso y Lobato (2004) afirman que alrededor de un 20% de los estudiantes se matriculan en titulaciones no deseadas lo que les conduce a abandonos académicos por la desorientación vocacional. En cuanto a la nota de admisión, estudios realizados por Garbanzo (2007); Tejedor (2003) y McKenzie y Schweitzer (2001) identifican dicha nota como uno de los predictores más importantes del rendimiento de los estudiantes, identificando una correlación positiva y significativa entre la nota de admisión y el rendimiento posterior (García y San Segundo, 2001). A su vez, Belvis, Moreno y Ferrer (2009) en su análisis sobre los factores explicativos del éxito académico en las Facultades de Educación detalla que tanto la vocación como la nota de acceso son predictores del éxito académico en las diferentes especialidades.

Sin embargo, la influencia de estas dos variables sobre el rendimiento académico no se produce por igual en todas las carreras universitarias. Por ejemplo, en el caso de la vocación, el trabajo de Soto-Gonzalez, et. al. (2015) encontró en su estudio que, en carreras universitarias como Fisioterapia, los alumnos que no habían elegido la carrera como primera opción tienen mayor tasa de éxito que aquellos que eligieron la carrera como primera opción. En cambio, según el estudio de Rodríguez, Fita y Torrado (2004), en los estudios con patrones de elección complicados como los relacionados con las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Educación, no existen diferencias significativas a la hora de comparar el rendimiento con el orden de elección de la carrera.

El objetivo de esta investigación es analizar el efecto de la nota de admisión al grado y la vocación como predictores del rendimiento en el primer año de estudios universitarios, comparando las distintas titulaciones con una orientación al servicio social.

### Metodología

La presente investigación no-experimental cuenta con una muestra de 1989 estudiantes procedentes de 17 carreras de orientación asistencial de la Universidad Complutense de Madrid (doble grado psicología-logopedia, doble grado maestro en educación infantil-maestro en educación primaria, doble grado maestro en educación infantil-pedagogía, doble grado maestro educación primaria – pedagogía, grado en medicina, grado en logopedia, grado en enfermería, grado en psicología, grado en educación social, grado en maestro en educación primaria, grado en maestro en educación infantil, grado en pedagogía, grado en trabajo social, grado en fisioterapia, grado en podología, grado en nutrición humana y dietética y grado en terapia ocupacional). Se ha realizado un análisis de la capacidad de predicción que tiene la nota de admisión y la vocación sobre el rendimiento académico.

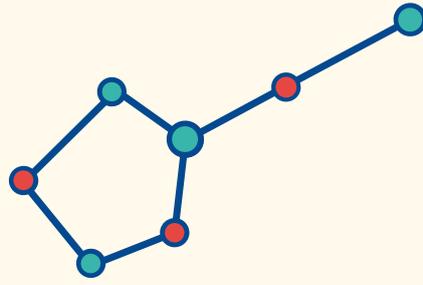
Se han estimado tres modelos de regresión lineal para cada una de las titulaciones, uno para cada predictor por separado y un modelo final que incluye ambas variables. Como variable dependiente se consideró el rendimiento académico universitario entendida como la tasa de créditos ECTS aprobados respecto a los matriculados en el primer curso. Para hacer comparables las estimaciones se han calculado tamaños del efecto  $f^2$  (Cohen, 1992) y su transformación a D.

## Resultados y conclusiones

Los resultados del efecto de la nota de admisión coinciden con los estudios previos (Garbanzo, 2007, Tejedor, 2003, McKenzie y Schweitzer, 2001 y García y San Segundo, 2001), mostrando un gran impacto en el rendimiento en el primer curso del grado. El mayor impacto se produce en Fisioterapia y en el doble grado de Educación Primaria y Pedagogía con unos tamaños del efecto de 0,92. En el grado de Educación Primaria el efecto es de 0,71 y en el doble grado de Educación Infantil y Educación Primaria de 0,67. A diferencia de lo que se presenta en la literatura (Lissen, 2003; Rodríguez, Fita y Torrado, 2004), la vocación en estas 17 carreras universitarias no tiene un efecto significativo en el rendimiento de primer año salvo en la carrera de Fisioterapia donde el efecto es alto y negativo ( $d=-0,58$ ), es decir, no elegir la carrera como primera opción se vincula menor tasa de ECTS aprobados (un 22,5% menos). Y en el Doble Grado de Educación Infantil y Educación Primaria, donde el efecto de la vocación es pequeño y positivo ( $d=0,29$ ), por tanto, los estudiantes que no eligen el grado como primera opción obtienen una mayor tasa de ECTS aprobados (un 9% más).

## Referencias bibliográficas

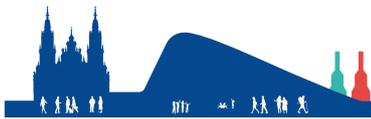
- Alonso, P., y Lobato, H. (2004). Elementos que influyen en el fracaso universitario: un estudio descriptivo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16(1), 63-79.
- Belvis, E., Moreno, M. V., & Ferrer, F. (2009). Los factores explicativos del éxito y fracaso académico en las universidades españolas, en los años del cambio hacia la convergencia europea. *Revista española de educación comparada* 15, 61-92.
- Cohen, J. (1992). Una introducción de energía. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155.
- Durántez, M. A. C., & Pérez, M. I. S. (2007). Condicionantes y características de los estudiantes que inician Magisterio: Estudio descriptivo y comparativo entre especialidades. *Tendencias pedagógicas*, 12, 245-264.
- Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63.
- García, M. M., & San Segundo, M. J. (2001). *El rendimiento académico en el primer curso universitario. X Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación*. Murcia.
- Jiménez-Caballero, J. L., Camúñez Ruiz, J. A., González-Rodríguez, M. R., & de Fuentes Ruiz, P. (2015). Factores determinantes del rendimiento académico universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Innovar*, 25(58), 159-175.
- Lissen, E. S. (2003). La Vocación entre los Aspirantes a Maestro. *Educación XXI*, 6(1).
- McKenzie, K., y Schweitzer, R. (2001). Who succeeds at university? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher education research & development*, 20(1), 21-33.
- Rodríguez, S., Fita, E., & Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación*, 334, 391-414.
- Soto-González, M., Cuña-Carrera, D., Lantarón-Caeiro, E. M., & Labajos-Manzanares, M. T. (2015). Influencia de las variables sociodemográficas y socioeducativas en el rendimiento académico de alumnos del Grado en Fisioterapia. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 18(6), 397-404.
- Tejedor Tejedor, F. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista española de pedagogía*, 224, 5-32.



# Línea 9

## COMUNICACIONES





## De la ficción a la inclusión: construcción de identidades compartidas desde el museo y la escuela

CASTRO FERNÁNDEZ, BELÉN M.<sup>a</sup>  
LÓPEZ FACAL, RAMÓN

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### Descripción general de la/s preguntas de investigación y objetivos

Tomando como marco de referencia la Convención de Faro (2005), el patrimonio se reconoce como un instrumento clave para la construcción de una sociedad democrática y la promoción de la diversidad cultural. Los procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en formar una ciudadanía crítica y pacífica a través del patrimonio, participan de una integración disciplinar con la educación histórica y de una proyección comunitaria.

Por un lado, la educación patrimonial, contribuye a revisar la construcción de identidades y a resignificar el relato heredado. Se trata de la reconciliación entre la educación patrimonial y el pensamiento histórico crítico del que habla Seixas (2016). Bajo un enfoque sociocrítico, el patrimonio permite tratar problemas conflictivos y relevantes, como identidad y ciudadanía (Copeland, 2009; Grever y Van Boxtel, 2011; Cuenca-López, Estepa-Giménez y Martín Cáceres, 2017), al tiempo que estudiar el dinamismo de sus representaciones históricas (Jiménez-Aleixandre y López-Facal, 2018). Por otra parte, las experiencias de educación patrimonial que trascienden al aula, pueden contribuir a la creación de comunidades patrimoniales, que reconocen lo propio, se apropian de ello y refuerzan su cohesión mediante un sentido de responsabilidad compartida hacia el territorio donde viven sus integrantes.

Frente a una interpretación objetivista del entorno, donde el individuo asume identidades estandarizadas, el patrimonio puede favorecer la puesta en marcha de procesos subjetivos y revisables de identización (Gómez Redondo, 2012). Uno de los mecanismos que favorece este enfoque abierto de la educación es vincular las emociones y las experiencias polisensoriales con la construcción social del patrimonio (Sather, 2017). La experiencia estética del patrimonio puede resultar atractiva para despertar el interés en los procesos de pensamiento histórico (Grever, Brujin y Van Boxtel, 2012), siendo de especial importancia el contacto directo y los testimonios orales.

La educación patrimonial no se limita a reivindicar la conservación del patrimonio, sino a construir una identidad territorial compartida de manera voluntaria. La desafección hacia tradiciones, historias y memorias en entornos rurales y urbanos, necesita de una recuperación de dentro hacia fuera, en detrimento de políticas orientadas al foráneo, que además de acrecentar aquella indiferencia ocasionan la valoración exógena del patrimonio y la creación de una identidad *ficcionada*.

¿En qué medida es posible realizar proyectos de sensibilización patrimonial desde una perspectiva comunitaria a pesar de limitaciones curriculares, políticas culturales e intereses económicos? El objetivo de esta investigación consiste en intentar demostrar que los programas educativos de la escuela y el museo basados en el patrimonio local y la comunicación intergeneracional, y vinculados, a su vez, con la metodología de Place-Based-Education (PBE) (Sobel, 2004), contribuyen a reforzar los lazos del grupo y a construir una identidad inclusiva.

## Metodología

Para alcanzar el objetivo principal formulado, se plantean otros tres específicos:

1. Indagar sobre las concepciones de escolares y vecinos a cerca de su patrimonio.
2. Conocer el uso educativo del patrimonio local en la escuela y el museo.
3. Identificar los medios empleados por la escuela y el museo para que los participantes incorporen a su identidad el patrimonio local.

Se aplica una metodología de investigación mixta. La recogida de datos se realiza mediante instrumentos validados por expertos en sus dimensiones de forma, estructura y contenidos. Se trata de cuestionarios, entrevistas, talleres intergeneracionales y grupos de discusión.

En cuanto a los informantes, la caracterización de la muestra está constituida por un muestreo probabilístico, de tipo aleatorio por conglomerados (Bisquerra, 1989; Buendía, Colás y Hernández, 1997) y una muestra intencional (Deslauriers, 2004).

## Resultados y conclusiones

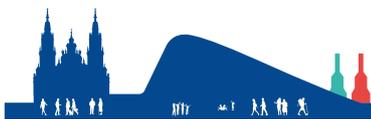
Los resultados parecen confirmar que los programas educativos que implican a la comunidad y combinan dimensiones sensoriales y emocionales con la interpretación selectiva de fuentes y pruebas históricas, que le permita fundamentar su resignificación contemporánea del patrimonio, contribuyen a un aprendizaje significativo. Se consigue que los participantes exploren y comprendan su entorno de manera crítica, facilitándoles contenidos procedimentales y habilidades relacionadas con la indagación (toponimia, observación, cartografía, fotografía, entrevista, etc.), vinculados, a su vez, con la metodología de Place-Based-Education (PBE). De este modo, se favorece la constitución de múltiples perspectivas de atribución de valores al patrimonio, como símbolo de identificación individual y de pertenencia al grupo. Identidades abiertas en sintonía con una visión dinámica del patrimonio, en constante evolución y revisión.

Como la atribución de valores a unos mismos elementos puede ser múltiple –ante un patrimonio sensible o incómodo que suscite polémica–, la educación patrimonial debe proporcionar herramientas para abrir diálogo, debate y gestionar situaciones de conflicto. La interpretación contextualizada del patrimonio es fundamental para la comprensión histórica del territorio, permite, descartar ideas preconcebidas, contrastar informaciones y profundizar en su comprensión fomentando la construcción de identidades inclusivas (Semedo, 2015; Pinto e Ibañez-Etxeberria, 2018).

## Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Buendía, L., Colás, P., y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Copeland, T. (2009). Archaeological Heritage Education: Citizenship from the Ground Up. *Treballs d'Arqueologia*, 15, 9-2.
- Cuenca-López, J. M., Estepa-Giménez, J., y Martín Cáceres, M. J. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria, *Revista de Educación*, 375, 136-159.
- Deslauriers, J-P. (2004). *Investigación cualitativa. Guía práctica*. Pereira: Papiro.
- Gómez Redondo, C. (2012). Identización: la construcción discursiva del individuo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24(1), 21-37.
- Grever, M., & Van Boxtel, C. (2011). Introduction. Reflections on heritage as an educational resource. En C. Van Boxtel, S. Klein, y E. Snoep (Eds.), *Heritage education. Challenges in dealing with the past* (pp. 9-13). Erfgoed Nederland: Amsterdam.
- Grever, M., Bruijn, P., y Van Boxtel, C. (2012). Negotiating historical distance: Or, how to deal with the past as a foreign country in heritage education. *Paedagogica Historica*, 48(6), 873-887.

- Jiménez-Aleixandre, M. P., y López-Facal, M. (2018). A construción da identidade galega e das súas representacións sociais: o cultural e o natural. *eHumanista IVITRA*, 13, 128-139.
- Pinto, H., e Ibañez-Etxeberria, A. (2018). Constructing historical thinking and inclusive identities: Analysis of heritage education activities. *History Education Research Journal*, 15(2), 342-354.
- Sather-Wagstaff, J. (2017). Making polysense of the world. Affect, memory, heritage. En D. P. Tolia-Kelly, E. Waterton, y S. Watson (Eds.), *Heritage, Affect and Emotion Politics, practices and infrastructures* (pp. 13-29). Routledge: Londres y Nueva York.
- Seixas, P. (2016). Are Heritage Education and Critical Historical Thinking Compatible? Reflections on Historical Consciousness from Canada”. En C. Van Boxtel, M. Grever, y S. Klein (Eds.), *Sensitive Pasts Questioning Heritage in Education* (pp. 21-39). Berghahn: Nueva York y Oxford.
- Semedo, A. (2015). Representações e identidade em exposições de museus. *History and History Teaching*, 41.
- Sobel, D. (2004). Place-based education: Connecting classroom and community. *Nature and Listening*, 4, 1-7.
- Van Boxtel, C. (2011). Heritage as a resource for learning. Opportunities and challenges. En C. Van Boxtel, S. Klein, y E. Snoep (Eds.), *Heritage education. Challenges in dealing with the past* (pp. 40-42). Erfgoed Nederland: Am.



# Um Estudo exploratório sobre a avaliação das aprendizagens de futuros educadores de infância e de professores do Ensino Básico

FERREIRA, CARLOS ALBERTO

*Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Portugal)*

## Contextualização

A formação inicial de educadores de infância e de professores do ensino básico constitui um período de aquisição de aprendizagens de saberes científicos e pedagógicos da área da docência, bem como de competências curriculares, didático-pedagógicas, organizacionais, éticas e de competências transversais (criatividade, cooperação, tomada de decisões, etc) necessárias à docência (Cunha, 2008; Roldão, 2002).

Dada a complexidade das aprendizagens a realizar pelos futuros educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico, a sua avaliação não pode consistir só numa prática realizada para a medição dos resultados de aprendizagem e respetiva classificação dos estudantes. A avaliação de competências profissionais exige a observação dos estudantes face a situações reais de ensino nas quais mobilizam os saberes e as competências que vão adquirindo (Brown & Pickford, 2013; Pacheco, 2011). Daí que essa avaliação, assumindo uma dimensão formativa e formadora, tenha que estar integrada no processo de ensino e de aprendizagem, tenha que ser contínua e tenha que realizar-se com o recurso a uma diversidade de técnicas e de instrumentos de recolha de informações sobre os processos de aprendizagem dos estudantes (Brown & Pickford, 2013; Neves & Ferreira, 2015; Pastor, 2010). É pelas informações recolhidas e analisadas atempadamente, com a sua comparação com critérios de avaliação claramente definidos para cada tarefa de aprendizagem e que têm de ser do conhecimento dos estudantes, que o professor vai diagnosticando as aprendizagens que vão fazendo e vai intervindo pedagogicamente nas dificuldades ou nos erros que vai detetando (Ferreira, 2007). Desta forma, vão sendo criadas as condições pedagógicas que promovem as aprendizagens profissionais que os futuros educadores de infância e os professores do 1.º ciclo do ensino básico necessitam para a sua formação e para o sucesso educativo.

Foi neste contexto que decidimos realizar uma investigação de natureza exploratória que procurou responder à seguinte questão/ problema: quais as características da avaliação das aprendizagens registadas nos programas das unidades curriculares (Fichas das Unidades Curriculares) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro? A opção por este curso de mestrado justifica-se por duas razões: de acordo com o Regime Jurídico de Habilitação para a Docência português (Decreto-Lei nº 79/2014), a habilitação para a docência nos níveis de ensino referidos é obtida através da conclusão e aprovação no mestrado mencionado; o curso habilita profissionais para a docência de crianças dos 0 aos 9 anos de idade, o que constitui um período de grande importância no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças, o que justifica a relevância da formação daqueles futuros profissionais.

Decorrente da questão de investigação delimitada, definimos como objetivos do estudo os seguintes: identificar as modalidades de avaliação das aprendizagens descritas nos programas das unidades curriculares do curso; identificar os procedimentos e os instrumentos de avaliação das aprendizagens mencionados nos programas para as respetivas práticas avaliativas; verificar se nos programas estavam previstas práticas de autoavaliação dos estudantes.

## Metodologia

Para a obtenção de uma resposta para a questão/ problema definida e cumprirmos os objetivos a que nos propusemos, pareceu-nos adequada a utilização de uma metodologia de investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994), concretizada pela recolha e pela análise documental (Sousa, 2005). Trata-se de um procedimento metodológico que tem “por objetivo dar forma conveniente e apresentar de outro modo a informação, facilitando a compreensão e a aquisição do máximo de informação com a maior pertinência” (Sousa, 2005, p. 262) para o objeto de estudo. Seguindo os passos definidos por Sousa (2005) para esta metodologia, procedemos à recolha das fichas das unidades curriculares (FUC) (programas) das 17 unidades curriculares que compõem o plano de estudos do curso em análise que constavam na plataforma designada de “Sistema de Informação de Apoio ao Ensino” (SIDE) da instituição universitária mencionada. Depois da leitura das 17 fichas das unidades curriculares na sua totalidade, centramos a nossa atenção e análise nos pontos referentes à avaliação das aprendizagens e às metodologias de ensino, por nos permitir compreender certas informações constantes no ponto da avaliação das aprendizagens, assinalando as ideias pertinentes e analisando-as a partir das ideias teóricas delimitadas. Da análise efetuada identificámos procedimentos, técnicas e instrumentos de avaliação formativa e sumativa e os seus pesos no cálculo da classificação final dos estudantes por unidade curricular.

## Resultados

A análise documental às 17 fichas de unidades curriculares do curso no ano letivo 2018/2019 permitiu-nos verificar que os docentes descreveram procedimentos, técnicas e instrumentos de avaliação contínua (formativa) e sumativa (Ferreira, 2007). Em relação à avaliação contínua, de natureza formativa (Ferreira, 2007), verificámos o registo da participação em tarefas a realizar nas aulas, como sejam nos debates sobre temas dos programas, resolução de fichas e de exercícios e, ainda, nas práticas a observação das aulas lecionadas pelos estudantes nas escolas e o respetivo *feedback* descritivo (Boud & Molloy, 2015) aos estudantes. Ainda estava prevista a autoavaliação dos estudantes em 3 unidades curriculares. Apesar disto, não se percebeu se esses procedimentos avaliativos serviriam para o diagnóstico dos processos de aprendizagem e para a sua regulação.

A avaliação sumativa apresentava-se de forma mais estruturada, pois eram descritos os procedimentos a usar, sendo alguns os da avaliação contínua, e as suas percentagens para a classificação dos estudantes. Os testes e os trabalhos escritos de revisão da literatura sobre um tema dos programas foram os instrumentos mais referidos e com maior peso na classificação final dos estudantes nas unidades curriculares.

## Referências bibliográficas

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Boud, D., & Molloy, E. (2015). *El Feedback en Educación Superior y Profesional. Comprenderlo y hacerlo bien*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Brown, S., & Pickford, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en educación superior*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser Professor: Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Decreto-Lei nº 79/2014- Regime Jurídico de Habilitação para a Docência em Portugal.
- Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

- Neves, A. C., & Ferreira, A. L. (2015). *Avaliar é Preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Lisboa: Guerra e Paz Editores.
- Pacheco, J. A. (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora.
- Pastor, V. M. L. (2010). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Roldão, M. C. (2002). Educação Básica e Currículo: Perspectivas para a Sociedade do 3.º Milénio. In J. B. Duarte (Org.), *Igualdade e diferença numa escola para todos* (pp. 45- 64). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.



## La evaluación como mecanismo de autorregulación en la formación inicial de maestros<sup>1</sup>

RODRÍGUEZ-GÓMEZ, DAVID  
MUÑOZ MORENO, JOSÉ LUÍS  
GEORGETA, ION

*Universitat Autònoma de Barcelona (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

El impulso del aprendizaje autónomo de los estudiantes en la Educación Superior mejora su formación universitaria (Villardón, 2006). Asimismo, estos aprendizajes pueden favorecerse con el diseño y desarrollo de procesos de autorregulación que contribuyen al conocimiento del propio nivel competencial de los estudiantes, a su reflexión sobre qué hacer para tener mayor éxito académico, así como a la toma de conciencia alrededor de cómo progresar para asumir los retos formativos que puedan plantearse. Se dispensa, en la lógica del aprendizaje a lo largo de la vida, una mayor responsabilidad al estudiante con sus estudios.

La autorregulación de los aprendizajes representa un proceso activo y constructivo mediante el que los estudiantes fijan propósitos para su aprendizaje, y después procuran controlar, regular y monitorizar su cognición, comportamiento y motivación, a tenor de esos propósitos y de las particularidades contextuales (Pintrich, 2000). La autorregulación conecta con la capacidad para gestionar sus conocimientos, recursos, emociones, etc. por aprender.

Igualmente, autorregular el aprendizaje se comprende como un conjunto de pensamientos autogenerados, acciones y sentimientos, planificados y adaptados sistemáticamente, para conseguir unas metas personales (Zimmerman, 2000). Autorregular supone autoevaluar las propias competencias y activar acciones individuales de apropiación de la información valorativa y de su integración en el proceso de desarrollo académico (Boud y Brew, 2012; Cano y Fernández, 2016).

Los principales condicionantes de la autorregulación de los aprendizajes tienen que ver con varios elementos (Heritage, 2018; Panadero, 2017). Primero, los elementos cognitivos como procesos mentales para conocer, entender, comprender y aprender. Segundo, los elementos metacognitivos relacionados con la capacidad de aprender a aprender. Y, tercero, los elementos motivadores enlazados con la predisposición por movilizar las capacidades cognitivas y metacognitivas.

En este marco, la presente comunicación pretende dar respuesta a los siguientes interrogantes:

¿qué tipología de evaluación es la más adecuada para conseguir que el alumnado autorregule sus aprendizajes? y ¿qué factores vinculados a la evaluación de los estudiantes inciden en la autorregulación de sus aprendizajes? Para contestar a estas cuestiones se ha desarrollado un estudio dentro de la Convocatoria ARMIF de mejora de la

<sup>1</sup> Contribución derivada del Proyecto *Estrategias de autoevaluación para la autorregulación de aprendizajes y el desarrollo profesional docente* (Ref.: 2017ARMIF00006), financiado por AGAUR (Generalitat de Catalunya).

formación inicial de maestros de Educación Primaria. Su objetivo ha sido el de analizar los factores que explican los procesos de autorregulación de los aprendizajes de los estudiantes universitarios del Grado de Educación Primaria.

## Metodología

El trabajo de campo se ha llevado a cabo durante los meses de febrero y marzo de 2019 y ha consistido en la aplicación de una entrevista semiestructurada a una muestra de 12 estudiantes de primero a cuarto curso del Grado de Educación Primaria (3 por nivel) de la Universitat Autònoma de Barcelona, la Universitat de Barcelona y la Universitat de Lleida. El guion de las entrevistas ha sido elaborado combinando las fases de los modelos de autorregulación propuestos por Zimmerman (2008) (i.e., planificación, ejecución y evaluación) y Pintrich (2000) (i.e., planificación y activación, monitoreo, control, reacción y reflexión), así como como los componentes principales asociados a los procesos de autorregulación: cognitivos (ej., estrategias de aprendizaje y selección del método de acción más adecuado), motivacionales (ej., motivación intrínseca y control de la motivación) y procesuales.

La codificación y el análisis de las entrevistas se ha realizado siguiendo la propuesta de análisis temático de Boyatzis (1998): paso 1, lectura y sumario de las entrevistas; paso 2, identificación y comparación de los temas de las entrevistas; paso 3, creación del libro de códigos; paso 4, codificación de las entrevistas; paso 5, identificación de patrones y de relaciones entre variables; y paso 6, cuantificación de los códigos.

## Resultados y conclusiones

Los resultados muestran que, desde la perspectiva estudiantil, los factores que influyen en la autorregulación de los aprendizajes a través de la evaluación de proceso y producto están vinculados, por una parte al contexto (i.e., diseño de escenarios de aprendizaje, tiempo disponible para resolver y revisar tareas, disponibilidad de instrumentos claros y sistemáticos que faciliten la evaluación, existencia de un clima de trabajo de confianza que estimule la evaluación entre iguales) y, por otra, a los agentes implicados. En relación al estudiante se consideran aspectos clave la cultura de trabajo autónomo y de auto-evaluación, así como la auto-eficiencia comprendida como su capacidad de aprender y actuar según las propias capacidades en situaciones de aprendizaje concretas. En cuanto al profesorado, destacan especialmente los procesos comunicativos, así como su capacidad para implicar activamente al estudiante en procesos de diseño y co-diseño de instrumentos de evaluación.

Con todo, la autorregulación del aprendizaje entronca con los procesos de evaluación del proceso y los resultados de aprendizaje y se realiza de manera progresiva a lo largo de los estudios. Para los participantes, influyen diversos factores que intervienen en las distintas fases del proceso de autorregulación, desde la planificación hasta los procesos de control y evaluación.

## Referencias bibliográficas

- Boud, D., & Brew, A. (2012). Reconceptualising academic work as professional practice: implications for academic development. *International Journal of Academic Development*, 18(3), 208-221.
- Boyatzis, R. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks: Sage.
- Cano, E., y Fernández, M. (2016). *La evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES*. Barcelona: Graó.
- Heritage, M. (2018). Assessment for learning as support for student self-regulation. *The Australian Educational Researcher*, 45(1), 51-63.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8(422), 1-22.

- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeider (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452-502). San Diego: Academic Press.
- Villardón, L. M. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57-76.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeider (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.



## **Validación de la Rúbrica Proficiency+E: Propiedades Psicométricas**

**BIENCINTO, CHANTAL**  
**GARCÍA-GARCÍA, MERCEDES**  
**TORRECILLA, SOFÍA**

*Universidad Complutense de Madrid (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

España es uno de los estados europeos con una de las tasas más altas de abandono escolar, siendo un indicador clave en la falta de inclusión y excelencia del alumnado en las etapas obligatorias. El objetivo es ayudar al profesorado a crear oportunidades de inclusión y excelencia educativa, siendo fundamental potenciar ambas líneas en su formación pedagógica inicial y continua (Gale, Mills y Cross, 2017). La línea de estudio relacionada con la calidad docente, la excelencia educativa y la inclusión, tiene un impacto social directo en los resultados de los estudiantes, el grado de satisfacción docente y satisfacción de la comunidad educativa en general. La calidad escolar y la eficacia inclusiva se observa en la medida que: 1) todos los estudiantes consiguen los objetivos a un alto nivel de dominio y motivación, independientemente de sus diferencias de partida, a la vez que también desarrollan sus capacidades individuales que les hacen diferentes; 2) el profesorado percibe su competencia y se siente satisfecho; y 3) los cambios se valoran por la comunidad educativa y responden a las necesidades personales y contextuales. Reduce déficits y repercute en beneficios económicos a través de la preparación de sus ciudadanos, la disminución del gasto social y la mayor empleabilidad, autonomía emprendedora y productividad. Los gobiernos europeos tratan la educación inclusiva como indicador de calidad sostenible. Es imprescindible hacer uso de las tecnologías para la evaluación del desempeño docente, con ello conseguimos no solo una herramienta de medición accesible, sino que puede servir como red de comunicación para el desarrollo profesional y la puesta en común con la comunidad científica. El objetivo de esta comunicación es presentar los resultados de la validación empírica de la rúbrica de autoevaluación docente PROFICIENCY+E.

### **Metodología**

Tras la revisión bibliográfica de las competencias docentes, se organizan grupos de discusión de profesorado en ejercicio, teniendo en cuenta dos perfiles: pertenecer a centros calificados como “excelentes” por obtener altas puntuaciones en la prueba de “conocimientos y destrezas e inclusivos (García et al., 2017). La rúbrica de autoevaluación de competencias se pilota y valida por expertos en medición y práctica docente con base en criterios técnicos como relevancia, brevedad, claridad y representatividad de conductas. Por una parte, las 29 personas que actuaron como

expertos para valorar el contenido de la rúbrica (55% hombres y 45% mujeres), manifestaron que resultaba una herramienta apropiada para autoevaluar la competencia de los docentes que trabajan en un centro que promueve la excelencia, la inclusión o ambas. Además, se calculó el estadístico  $w$  de Kendall (0,153; sig=0,012) para contrastar la concordancia entre jueces, resultando significativo y pudiendo afirmar consistencia en las respuestas. A partir de estos resultados se construye la rúbrica ProficiencyIn+E.

## Resultados y conclusiones

El estudio de fiabilidad por dimensiones del instrumento indica una buena consistencia interna, mejorando la versión pilotada ( $\text{Alpha}=0,882$ ). Para analizar la estructura interna del instrumento, hemos optado por el Escalamiento Multidimensional No-Métrico (PROXSCAL). Recordemos que la escala utilizada es tipo Lickert con 6 categorías ordenadas, por tanto se incumplen de partida los supuestos del AFC (López, Pérez y Ramos, 2011). La mejor solución es con tres dimensiones. Cada uno de los cuatro estadísticos de stress mide el desajuste de los datos, mientras que la dispersión explicada y el Coeficiente de Congruencia de Tucker miden el ajuste. Las medidas de stress cercanas a 0 ( $\text{Sbn}=0,02092$ ) y las medidas de ajuste que se aproximan a 1 ( $\text{CCT}=0,98948$ ), indican que estamos ante soluciones excelentes.

Mediante la representación en mapas de coordenadas, podemos comprobar como las competencias relacionadas con el dominio y planificación de la materia, se sitúan enfrentadas a competencias relacionadas con la ética y los valores.

## Referencias bibliográficas

- Gale, T., Mills, C., & Cross, R. (2017). Socially inclusive teaching: Belief, design, action as pedagogic work. *Journal of Teacher Education*, 68(3), 345-356.
- García, M., Biencinto, C., Carpintero, E., Villamor, P., Camilli, C., Pastor, L., ... & Ramos, G. (2017). *Evaluación de competencias docentes para la inclusión y la excelencia: resultados preliminares sobre la percepción del profesorado*. Actas XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa. Interdisciplinariedad y transferencia (Salamanca, España, 28-30 de junio de 2017). Salamanca, España: AIDIPE.
- George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS para Windows paso a paso: una guía simple y una actualización de referencia 11.0* (4.ª ed.). Boston: Allyn y Bacon.
- López, E., Pérez, A., & Ramos, G. (2011). Modelos complementarios al Análisis Factorial en la construcción de escalas ordinales: un ejemplo aplicado a la medida del Clima Social Aula. *Revista de Educación*, 354, 369-397.



# **A socialización infanto-xuvenil como condicionante na construción dunha comunidade igualitaria: deseño e avaliación dun programa formativo**

**VILLAR VARELA, MILENA**

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

## **Contextualización**

Ante o dominio da violencia e o sexismo na sociedade actual, convén que a escola se transforme, fomentando a educación fóra do modelo dominante, reflexionando sobre o que significa ser muller e ser home e educando para a liberdade persoal. Partindo disto, xorde a idea de deseñar un programa formativo que desenvolva as competencias pedagóxicas do profesorado dende a perspectiva de xénero.

Para acadar este propósito, traballouse en torno a seis eixes temáticos: a violencia de xénero, a evolución histórica da situación da muller, o desenvolvemento humano desde a perspectiva de xénero, a socialización infanto-xuvenil como condicionante na construción dunha comunidade igualitaria, a educación non sexista e a coeducación en educación primaria. Este traballo céntrase na relación entre a socialización diferencial e a sociedade patriarcal, e concrétase no deseño e na avaliación dun programa piloto que contribúa a garantir e fomentar a igualdade na sociedade e no ámbito educativo. Tal e como recolle a teoría da socialización diferencial, as persoas, no seu proceso de iniciación á vida social e cultural, e a partir da influencia dos axentes socializadores, adquiren identidades diferenciadas de xénero, que implican estilos cognitivos, actitudinais e condutuais, e normas estereotípicas da conduta asignada a cada xénero (Walker e Barton, 1983, cit. en Bosch, Ferrer e Alzamora, 2006). De aí a importancia de intervir na infancia, a través do profesorado, para lograr unha construción da identidade libre de estereotipos e roles de xénero, xa que, como manifesta Moreno (2000, cit. en Rebollo, Vega e García Pérez, 2011), non podemos esquecer o papel dos e das ensinantes, quen, coas súas prácticas, cos contidos que seleccionan e co currículo oculto que transmiten, se constitúen en modelos e vehículos de socialización.

## **Descrición da experiencia**

O programa formativo levouse a cabo no Instituto de Ciencias da Educación da USC, e dirixiuse á totalidade do profesorado galego da etapa de educación primaria. A experiencia partiu dunha análise documental e dunha análise de necesidades que verificou que, a pesar de que a formación do profesorado en igualdade se establece como unha obriga legal, en realidade non se cumpre, xa que o colectivo docente segue a perpetuar a desigualdade. Tras coñecer estes resultados, procedeuse ao deseño do programa. Os obxectivos que se pretendían acadar co módulo vinculado á socialización diferencial eran:

- Describir os conceptos de socialización e socialización diferenciada.
- Identificar os estereotipos e roles de xénero asignados para mulleres e homes.
- Formular as distintas fases de socialización.
- Diagnosticar os axentes que interveñen no proceso de socialización desde a perspectiva de xénero.

A metodoloxía caracterizouse polo seu carácter experimental e vivencial. Esta metodoloxía atópase representada a través da Teoría da Aprendizaxe Experiencial de David Kolb (1984), o cal expón que, para que as experiencias se transformen en coñecemento, deben ser elaboradas a través da reflexión sobre elas ou experimentando de forma activa a información recibida. O módulo formativo combinou unha parte expositiva cunha parte de carácter práctico.

No tocante a avaliación, esta estivo presente ao longo de toda a intervención, levándose a cabo unha avaliación inicial, unha avaliación final e unha avaliación de procesos. En concreto, os criterios de avaliación establecidos foron os seguintes:

- Expresar reflexións sobre a socialización de xénero.
- Identificar os estereotipos e de xénero presentes na vida cotiá.
- Distinguir as distintas fases de socialización.
- Analizar o papel dos axentes de socialización na transmisión dos estereotipos de xénero.
- Comparar os roles asociados ao sexo no ámbito doméstico e de coidados.
- Inspeccionar o sexismo presente nos catálogos de xoguetes.
- Transformar a linguaxe sexista en linguaxe inclusiva.
- Redeseñar contos tradicionais, librándoos do sexismo imperante.
- Detectar estereotipos dirixidos á infancia a través de diversos medios.
- Examinar o sexismo presente na publicidade.

Ao longo da implantación do programa, as persoas participantes fóronse dando conta de que, até ese momento, non eran conscientes de como a socialización diferenciada contribuíra ás súas vidas. Puideron percibir como a linguaxe cotiá é tremendamente sexista, observaron como os distintos axentes de socialización fomentan os roles e estereotipos de xénero e o difícil que é afrontar estas situacións sen un apoio teórico e pedagóxico que parta do feminismo e da perspectiva de xénero.

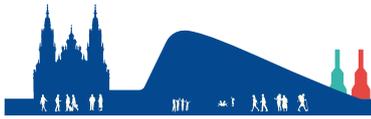
## Conclusiones

Bosch, Ferrer e Alzamora (2006) entenden a socialización como o proceso que se inicia no momento do nacemento e perdura durante toda a vida, o proceso mediante o cal as persoas aprenden e fan súas as pautas de comportamento social do seu medio sociocultural. Dado que o proceso de socialización é eterno, a socialización diferencial pode ser revertida, obxectivo central do programa proposto, o cal foi logrado con éxito, tal e como se recolle na avaliación realizada ao longo e ao remate do mesmo.

É preciso deconstruír as identidades do profesorado, a través da formación permanente e sobre todo, da formación inicial, desde a perspectiva de xénero, xa que só dese xeito se pode avanzar no desenvolvemento de personalidades libres de nesgos de xénero na infancia e na construción de sociedades igualitarias.

## Referencias bibliográficas.

- Bosch, E., Ferrer, V. A., e Alzamora, A. (2006). *El laberinto patriarcal*. Barcelona: Antrophos.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliff: Prentice-Hall.
- Rebollo, M. A., Vega, L., e García, R. (2011). El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: conflictos y discursos en el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 311-323.



## **Avaliación diagnóstica da discriminación por diversidade sexual e de xénero entre o alumnado da USC**

**VILLAR VARELA, MILENA**  
**BARREIRO FERNÁNDEZ, FELICIDAD**

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### **Descrición xeral das preguntas de investigación e obxectivos**

Os estudos, no ámbito internacional e nacional, alertan da alta incidencia do acoso sexual e por razón de sexo no eido laboral, e de forma específica nas institucións académicas.

Atendendo á lexislación vixente encamiñada a erradicar o acoso nas institucións académicas, a Universidade de Santiago de Compostela aprobou, no ano 2016, o Protocolo de Prevención e Actuación fronte ao acoso sexual e o acoso por razón de sexo, orientación sexual e identidade de xénero (Universidade de Santiago de Compostela, 2016). Tal e como recolle o mencionado protocolo, para crear un espazo adecuado de estudo e traballo é fundamental erradicar as condutas de índole sexual e discriminatorias por razón de sexo, orientación sexual e identidade de xénero.

Pero ata o momento actual non se tiña realizado unha avaliación diagnóstica da situación do acoso na Universidade de Santiago de Compostela, nin do funcionamento e desenvolvemento do protocolo, por iso se planeou un estudo diagnóstico, o cal se enmarca na medida 8, do eixo 1, apartado 1.1., do Pacto de Estado para a prevención da violencia de xénero (Ministerio de Presidencia, Relación con las Cortes e Igualdade, 2019) que propón a realización de estudos sobre o impacto do acoso, as agresións e os abusos sexuais no ámbito universitario e prevé a realización de accións de prevención no ámbito universitario.

Son antecedentes desta investigación outros estudos (Bosch, Ferrer, Navarro, Ferreiro, Ramir, y Escarrer, 2012; Lameiras Rodríguez, y Carrera, 2018; Unidad de Igualdad de Género de la UCM, 2018) que nos aportan interrogantes, estratexias metodolóxicas e instrumentos para investigar, na nosa Universidade, esta realidade.

En base ao anterior, o obxectivo xeral do estudo é realizar unha avaliación diagnóstica da situación do acoso sexual, acoso por razón de sexo, orientación sexual e identidade de xénero do alumnado da USC.

Os obxectivos específicos aos que se pretende dar resposta neste traballo son os seguintes:

- Coñecer as situacións de acoso sexual e acoso por razón de sexo, orientación sexual e identidade de xénero no alumnado da USC.
- Determinar as percepcións e as crenzas do alumnado sobre os distintos tipos de acoso.
- Delimitar o grado de coñecemento do Protocolo de prevención e actuación fronte ao acoso sexual e o acoso por razón de sexo, orientación sexual e identidade de xénero por parte do alumnado.

## Metodoloxía

O presente estudo, de análise cuantitativa, ten carácter descritivo e levouse a cabo a través dunha enquisa on-line autocumplimentada, elaborada *ad hoc* en base ao tema obxecto de estudo. O instrumento conta con validez de contido resultado dunha avaliación mediante xuízo de persoas expertas.

A estrutura da enquisa está constituída por oito bloques: o primeiro bloque refírese aos datos sociodemográficos e académico/laborais; o segundo a cuestións xerais entre as que se sitúan a percepción de risco e as actitudes ante o acoso; os bloques do 3 ao 6 ocúpanse da realidade das persoas enquisadas ante os distintos tipos de acoso; o bloque 7 fai referencia ao coñecemento, uso e valoración do protocolo de prevención e actuación fronte ao acoso e, o bloque 8, solicita información sobre o coñecemento e a necesidade de recibir formación das persoas consultadas sobre estratexias de prevención do acoso na universidade.

Unha vez elaborada e validada a enquisa, esta foi enviada ao alumnado a través do contacto cos decanatos dos centros, os cales se comprometeron a compartir a enquisa nas aulas de coordinación dos diversos cursos de cada titulación.

## Resultados e conclusións

A continuación preséntase un avance dos resultados. A participación do alumnado sitúase en 727 persoas, en concreto, 570 mulleres e 156 homes.

En canto á percepción do acoso por parte do alumnado, os grupos máis vulnerables son o colectivo LGBT+, en todos os tipos de acoso, e as mulleres, especialmente no relativo ao acoso sexual, acoso por razón de sexo e acoso por orientación sexual. En concreto, o colectivo estudantil percibe que as mulleres presentan unha maior vulnerabilidade en canto ás conductas de acoso sexual e acoso por razón de sexo, e que o colectivo LGBT+ é o grupo máis endeble ante as conductas de acoso por orientación sexual e acoso por identidade de xénero.

En relación ao coñecemento do Protocolo de prevención e actuación fronte ao acoso sexual e o acoso por razón de sexo, orientación sexual e identidade de xénero da USC, é de sinalar que tan só o 11,3% do alumnado afirma coñecer dito instrumento.

Presentados estes datos iniciais, espérase poder ofrecer unha maior concreción das situacións de acoso sexual, por razón de sexo, orientación sexual e orientación de xénero, experimentadas e observadas polo alumnado da USC.

## Referencias bibliográficas

- Bosch, E., Ferrer, V., Navarro, C., Ferreiro, V., Ramir, M. C., y Escarrer, C. (2012). *El acoso sexual en el ámbito universitario: Elementos para mejorar la implementación de medidas de prevención, detección e intervención*. Madrid: MSSSI.
- Lameiras, M., Rodríguez, R., y Carrera, M. V. (2018). *Diagnose do acoso sexual e por razón de sexo na Universidade de Vigo*. Vigo: Universidade de Vigo.
- Ministerio de Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad (2017). *Pacto de Estado contra la violencia de género. Documento refundido de medidas del Pacto de Estado en materia de Violencia de Género. Congreso+Senado*. Madrid: Ministerio de Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad. Unidad de Igualdad de Género de la UCM (2018). *Estudio sobre el acoso sexual, acoso sexista, acoso por orientación sexual y acoso por identidad y expresión de género de la UCM*. Madrid: Unidad de Igualdad de Género de la UCM.
- Universidade de Santiago de Compostela (2016). *Protocolo de prevención e actuación fronte ao acoso sexual e o acoso por razón de sexo, orientación sexual e identidade de xénero da Universidade de Santiago de Compostela*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.



## Rumbo hacia la evaluación universitaria como optimización auténtica para el aprendizaje. Estrategias para posibilitarla

CALATAYUD SALOM, MARÍA AMPARO

*Universitat de València (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

A lo largo de las primeras décadas de este siglo XXI aún persiste la concepción de la evaluación universitaria dirigida casi exclusivamente a medir resultados finales de aprendizaje. En esta comunicación se ofrecen argumentos para intentar hacer realidad los supuestos de una evaluación como optimización auténtica para el aprendizaje. Necesariamente esta concepción evaluativa apuesta por primar la función de diagnóstico, de regulación y adaptación de la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje a las características de los estudiantes. Además, incide en que es fundamental emplear diversas técnicas de evaluación, igualmente activas y participativas, no sólo para que el docente las conozca, sino también para que los estudiantes, protagonistas de sus propios aprendizajes puedan tener conocimiento de aquello que saben y hasta dónde pueden llegar, generando en ellos una mentalidad de crecimiento a través de la evaluación. Por tanto, se trata de una evaluación que está al servicio de los aprendizajes y sirve tanto al estudiante como al profesor, facilitando la autorregulación del aprendizaje a través de la retroalimentación constante del docente. En esta comunicación se presentan los supuestos e instrumentos que invitan a vislumbrar el camino hacia la evaluación como optimización educativa. Una realidad que ya debería estar presente en nuestras aulas universitarias del 2020.

Aunque la puesta en práctica del Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto cambios muy importantes en los procesos educativos en la Universidad, la evaluación sigue siendo uno de los temas que necesita un cambio de chip en muchas de las mentalidades de los profesores y profesoras universitarias. La función social de la evaluación ha sido mucho más determinante que la función educativa, de análisis de los procesos, de diagnóstico, de comprensión, diálogo, retroalimentación y de participación activa del alumnado en el proceso evaluativo. Tal y como indican Camili, Garcia y Galán (2018) la evaluación es una potente herramienta para orientar el aprendizaje, detectar los puntos fuertes y débiles del proceso de enseñanza y aprendizaje, corregir los fallos y errores que encontramos en el camino, tomando decisiones para el cambio y la mejora. Si bien, esta concepción está consensuada a nivel teórico en la praxis evaluativa no es una realidad.

La evaluación sigue siendo en nuestras universidades un instrumento de control, de comprobación de los aprendizajes, especialmente conceptuales, que se identifican por medio de pruebas escritas. Además, se le otorga una escasa retroalimentación y se concibe el error con una connotación negativa. Por tanto, el aprendizaje está al servicio de la evaluación y la enseñanza termina subordinada a esta última.

## Conclusiones

Una mirada comprometida con la evaluación como optimización educativa necesita de una serie de requisitos que los docentes universitarios de una vez por todas tenemos que ir asumiendo (Calatayud Salom, 2019):

- Una evaluación que esté insertada en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Una evaluación que incida en el proceso, formativa, procesual, continua y formadora.
- Una evaluación que se haga con la finalidad básica de obtener información del alumnado, del proceso y del contexto de aprendizaje, con el fin de mejorarlos.
- Una evaluación holística. Evaluación de conceptos, procedimientos, actitudes competencias, emociones, motivación, interés, etc.
- Una evaluación que reconozca los esfuerzos realizados por los estudiantes.
- Una evaluación que sea respetuosa con la persona y en la que se pone en el centro al estudiante.
- Una evaluación que utilice diversidad de instrumentos para evaluar el aprendizaje del alumnado.
- Una evaluación dentro de lo posible que sea ética, basada en compromisos explícitos que aseguren la cooperación y la aceptación de las personas implicadas.
- Una evaluación que sea coherente con los contenidos, la enseñanza y las actividades realizadas en clase.
- Una evaluación que presente distintos niveles de dificultad para respetar los diferentes ritmos de aprendizaje.
- Una evaluación contextualizada, centrada en si el estudiante es capaz de relacionar lo aprendido con otros conocimientos, si es capaz de trasladarlo a situaciones distintas a aquellas que generaron el aprendizaje original.
- Una evaluación que favorezca la reflexión, la innovación, la creatividad, así como el pensamiento crítico y lateral.
- Una evaluación que fomente el trabajo cooperativo y las relaciones socio-afectivas.
- Una evaluación que plantea la necesidad de evaluar también lo positivo y no sólo lo negativo para motivar y reconocer que hay aspectos que los estudiantes hacen “bien” pero hay otros que son mejorables.
- Una evaluación que incorpore la autoevaluación y la coevaluación. Se promueva que el estudiante participe activamente y reflexione sobre su propio proceso de aprendizaje.

Si estos son los supuestos en los que se apoya la evaluación como optimización auténtica para el aprendizaje, otra cuestión bien distinta que ahora se nos plantea es, cómo podemos hacer realidad esta propuesta evaluativa. Es por ello que, en esta comunicación, se explicitaran algunos de los procedimientos evaluativos que pueden potenciar una evaluación auténtica. De entre ellos destacamos, por ejemplo: pruebas de aprendizaje, trabajos de investigación, portafolio, diario de aprendizaje, dianas de evaluación, etc.

Con los supuestos y realidades presentadas en esta comunicación, pensamos que ya se puede intentar vislumbrar el camino hacia la evaluación como optimización educativa, entre otras razones, porque se han explicitado algunos argumentos referidos a: cómo se ha de entender la evaluación y su puesta en práctica en el horizonte del 2020. Ahora sólo falta insértalos en nuestras prácticas universitarias para hacer realidad dicha evaluación. Por tanto, la pregunta que nos planteamos es: ¿a qué estamos esperando a estas alturas?

## Referencias bibliográficas

- Calatayud Salom, M. A. (2019). Orquestar la Evaluación Inclusiva en los Centros Educativos. ¿Por dónde Empezar? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 165-176.
- Camini, C., García, M., y Galán, A. (2018). ¿Es posible evaluar los resultados de proyectos de aprendizaje? Las evidencias como clave del éxito. En M. Ruiz Corbella y J. Garcia Gutierrez (Eds.), *Aprendizaje servicio. Los retos de la evaluación* (pp. 13-27). Madrid: Narcea.



## **Esquemas de formación continua para directivos y docentes: evaluación del programa de Formación Situada implementado en la Argentina durante 2018**

**TORANZOS, LILIA**

**MONTES, NANCY**

**PINKASZ, DANIEL**

*OEI (Argentina)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

El programa de Formación Situada desarrollado en la Argentina para la formación de directivos y docentes fue diseñado con carácter universal para escuelas y docentes de todos los niveles de enseñanza a través de diferentes dispositivos gratuitos, en servicio y con puntaje. El carácter federal del gobierno de la educación requiere la concurrencia de las provincias para ese logro.

Esta investigación evaluativa propone un abordaje que permite un juicio global sobre el desarrollo del programa bajo estudio. Implica analizar reflexivamente las acciones realizadas, comprender sus efectos, dificultades y potencialidades para proponer reorientaciones de las políticas. Esta investigación promueve la discusión informada y la toma de decisiones basadas en evidencia a partir de una comprensión cabal de los procesos de trabajo y de sus resultados y efectos.

El estudio que aquí se presenta se organizó a partir de cuatro dimensiones que permiten caracterizar y evaluar la política de formación continua:

- 1) diseño y planificación de la propuesta;
- 2) implementación de los dispositivos de formación;
- 3) percepciones y grados de satisfacción de los actores involucrados;
- 4) resultados alcanzados en términos de ampliación del conocimiento y transferencia a las prácticas.

Las siguientes preguntas organizaron el trabajo:

- ¿Cuáles son las condiciones que hacen posible que una política nacional alcance a todo el territorio bajo un esquema federal, atendiendo a las especificidades de cada ámbito y nivel?
- ¿Qué recursos tienen las provincias para el desarrollo de propuestas de formación y cómo desarrollan estrategias de adscripción (o no) y de adaptación de los lineamientos nacionales?
- ¿Qué trayectos de formación se diseñaron e implementaron para los equipos directivos y docentes de la educación obligatoria durante el año 2018 en Argentina?
- ¿Qué aspectos de los dispositivos de formación implementados han sido considerados relevantes para decisores y para destinatarios?
- ¿Qué obstáculos y facilitadores se identifican en la implementación de la política de formación continua?
- ¿Cuáles han sido los principales resultados e incidencias identificados?

En Argentina, las intervenciones para la capacitación de docentes del sistema educativo constituyen una obligación del estado y un derecho de los docentes, están orientadas a mejorar su desempeño y sus capacidades, por ello se considera que se trata de acciones que tienen valor positivo y que redundan en beneficios para los docentes y sus prácticas. Sin embargo, cuando se analiza esta relación desde una perspectiva organizacional, o de la lógica de los resultados, estos beneficios no se manifiestan de forma tan directa ni evidente.

## Metodología

Respecto de la metodología, el uso de técnicas cuantitativas estuvo destinado a medir el alcance del Programa en relación con el total de establecimientos, de directivos y de docentes alcanzados, tomando como universo de referencia la educación obligatoria y las acciones desplegadas durante el año 2018 en todo el territorio de la Argentina. Las técnicas cualitativas se utilizaron para profundizar algunas dimensiones y generar hipótesis acerca de los factores que afectan los resultados.

La investigación evaluativa que se presenta ha utilizado información primaria y secundaria. La información primaria relevó percepciones y resultados desde la perspectiva de los actores. La secundaria usó documentación e información de los sistemas de información y monitoreo del Programa de Formación Situada y datos estadísticos producidos por los sistemas de gestión nacionales y jurisdiccionales.

El trabajo de campo, realizado en profundidad en 10 provincias, requirió la utilización de diferentes técnicas y fuentes: se realizaron 66 entrevistas individuales y grupales; 39 grupos focales con formadores y destinatarios de las propuestas de formación; se realizaron 45.424 encuestas en línea a directivos, docentes y formadores de todo el país. También se analizaron unos 130 trabajos elaborados por docentes en los ateneos didácticos para la formación en Lengua y Matemática.

## Resultados y conclusiones

La política de Formación Situada implementada durante 2018 en Argentina exhibe un interesante balance entre continuidad y reorientación: los Círculos de Directores y las Jornadas Institucionales son dispositivos previos, mientras que los Ateneos Didácticos constituyen una incorporación de la gestión que se inicia en 2016. Los contenidos de la formación considerados en los distintos dispositivos observan una marcada reorientación (a partir de 2016) con foco en el aula y la enseñanza. Estas temáticas constituyen una base que debe ser profundizada y que permite “escalar” los diferentes dispositivos tanto en alcance como en repertorio de tópicos considerados. Entre los factores que explican el alcance de la propuesta nacional se cuenta la apropiación de esa agenda por parte de la mayoría de las gestiones provinciales y la incorporación del programa en su matriz institucional. La investigación da cuenta de consistencia entre los lineamientos provinciales y federales y presencia en los marcos provinciales de una agenda con foco en las problemáticas de gestión pedagógica y enseñanza. Se evidencia un alto grado de satisfacción de los actores que refleja el grado de adhesión, explicado a su vez por el alcance señalado y un conjunto de condiciones favorables para la transferencia a las prácticas docentes.

## Referencias bibliográficas

- Brinkerhoff, R. O. (1987). *Achieving results from training. How to evaluate human resource development to strengthen programs and increase impact*. San Francisco: Josey-Bass Publishers.
- Gertler, P. J., Martínez, S., Premand, P., Rawlings, L. B., & Vermeersch, C. M. (2011). *La evaluación de impacto en la práctica*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13(10), 1-28.
- Kirkpatrick, D. (1998). *Evaluation Training Programs. The Four Levels*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

- Le Boterf, G., Barzucchetti, S., & Vincent, F. (1992). *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona: AEDIPE.
- Miranda Jaña, C., Rivera, P., Salinas, S., & Muñoz, E. (2010). ¿Qué hace a la formación permanente de profesores eficaz?: Factores que inciden en su impacto. *Estudios Pedagógicos*, 36, 135-151.
- Nirenberg O., Brawerman J., & Ruiz, V. (2000). *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de Programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Phillips, J. S., & Stone, R. D. (2002). *How to measure training result: A Practical Guide to Tracking the Six Key Indicators*. New York: Mc Graw Hill.
- Swanson, R. A., & Holton, E. F. (2002). *Resultados. Cómo evaluar el desempeño, el aprendizaje y la percepción en las organizaciones*. México: Oxford University Press.



## **¿La autonomía escolar fomenta la equidad educativa? Un modelo de moderación a partir de PISA 2015 en España**

**MARTÍNEZ-ABAD, FERNANDO**

**GAMAZO, ADRIANA**

**RODRÍGUEZ-CONDE, MARÍA JOSÉ**

*Universidad de Salamanca (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

En las últimas décadas diversos sistemas educativos han propugnado políticas educativas dirigidas a aumentar la autonomía de los centros educativos con diversos propósitos, entre ellos la mejora de la calidad educativa (Maslowski, Scheerens, & Luyten, 2007). Asimismo, también han surgido numerosas investigaciones sobre la relación entre la autonomía escolar y el rendimiento académico de los estudiantes gracias a la proliferación de evaluaciones a gran escala como el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA), encontrándose en general que la autonomía se relaciona positivamente con el rendimiento (Fuchs & Wössman, 2007). Sin embargo, esta relación sólo es positiva en los países desarrollados y aquellos que obtienen puntuaciones altas, mostrando en cambio un signo negativo en los países en desarrollo o con puntuaciones bajas (Hanusheck, Link, & Wössman, 2013). Adicionalmente, también se ha encontrado que la relación positiva entre autonomía y rendimiento se da especialmente en países que han implantado sistemas estrictos de rendición de cuentas (OECD, 2016).

Toda esta información plantea algunos interrogantes acerca de la capacidad de la autonomía escolar para mejorar la calidad de la educación (usando en este caso el rendimiento académico como indicador de la calidad), y especialmente si esa mejora se produce de igual manera para todos los estudiantes y centros educativos.

Sin embargo, el rendimiento académico de los estudiantes no debería ser el único indicador de la calidad de un sistema educativo; la investigación en este campo debería estudiar la autonomía escolar en combinación con otras variables relevantes relacionadas con la calidad educativa, como por ejemplo el índice socioeconómico y cultural (ESCS por sus siglas en inglés). Esta variable ha mostrado tener una fuerte relación con el rendimiento en matemáticas, ciencias y comprensión lectora en diversos estudios (Dumay & Dupriez, 2014; Gamazo, Martínez-Abad, Olmos-Migueláñez, & Rodríguez-Conde, 2018; Rodríguez-Santero & Gil-Flores, 2018), y a su vez la OCDE también la utiliza como indicador para la equidad y calidad educativas (OECD, 2016).

Por tanto, el objetivo de este estudio es investigar en qué medida el hecho de aumentar la autonomía escolar beneficia de manera general a los centros educativos a través de una mejora en la equidad educativa (produciendo una relación más débil entre el ESCS y el rendimiento medio del centro), o si por el contrario beneficia sólo a centros educativos con un nivel socioeconómico más alto, aumentando de esta manera la brecha entre centros desfavorecidos y aquellos cuyos estudiantes tienen más recursos.

## Metodología

Se propone un modelo de moderación donde la variable autonomía escolar (un índice de ítems relacionados con las responsabilidades del centro educativo en la gestión del currículo y los recursos) actúa como moderadora en la relación entre el ESCS y el rendimiento en matemáticas.

Asimismo, se comprueba también el rol moderador de los dos componentes principales de la autonomía escolar (autonomía sobre el currículo y sobre los recursos). Por tanto, la unidad de análisis de este estudio son los centros educativos y las variables empleadas son las siguientes:

- Autonomía escolar global
  - o Autonomía sobre el currículo
  - o Autonomía sobre los recursos
- Rendimiento medio en matemáticas
- ESCS medio

Los datos analizados proceden de la aplicación de la prueba PISA 2015 correspondiente a España, en la cual participaron 188 centros educativos (muestra nacional – no ampliada por Comunidades Autónomas).

Los análisis, llevados a cabo con el programa MPlus, tuvieron en cuenta los valores plausibles y los pesos muestrales que caracterizan el diseño complejo de PISA.

## Resultados y conclusiones

Los resultados (tabla 1) revelan que, así como la relación entre ESCS y rendimiento en matemáticas es fuerte y de signo positivo, las otras dos relaciones estudiadas no resultan significativas en casi ninguno de los casos. La relación entre autonomía y rendimiento en matemáticas solo resulta significativa en el caso de la autonomía sobre los recursos, la cual muestra una relación negativa (a menos autonomía del centro sobre los recursos, más rendimiento medio). Sin embargo, en ninguno de los tres casos la variable de autonomía juega un papel moderador significativo en la relación entre ESCS y rendimiento académico.

**Tabla 1.** Resumen de los resultados

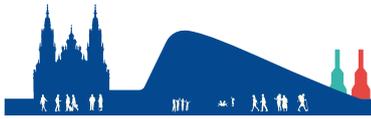
Variable	Correlaciones			Resultados estandarizados Parámetro (significación)		
	Mate-ECS	Mate-Autonomía	ESCS-Autonomía	Mate-ESCS	Mate-Autonomía	Moderación
Autonomía-general	.722	.338	.567	0.850(.00)	-0.117 (.143)	-.066(.729)
Autonomía-recursos	.722	.285	.571	0.856(.00)	-0.364(.019)	.081(.724)
Autonomía-curriculum	.722	.195	.263	0.702(.00)	-0.009(.880)	-0.041(.557)

A partir de los resultados obtenidos, que no muestran en el caso de España esta relación directa entre autonomía y rendimiento académico, cabe destacar la necesidad de profundizar en el estudio de la autonomía escolar de manera diferenciada (especialmente de la autonomía sobre recursos), ya se presentan relaciones con el rendimiento no sistemáticas.

## Referencias bibliográficas

- Dumay, X., & Dupriez, V. (2014). Educational quasi-markets, school effectiveness and social inequalities. *Journal of Education Policy*, 29(4), 510-531. doi: 10.1080/02680939.2013.850536
- Fuchs, T., & Wössmann, L. (2007). What Accounts for International Differences in Student Performance? A Re-Examination using PISA Data. *Empirical Economics*, 32, 433-464. doi: 10.1007/s00181-006-0087-0

- Gamazo, A., Martínez-Abad, F., Olmos-Migueláñez, S., & Rodríguez-Conde, M. J. (2018). Assessment of factors related to school effectiveness in PISA 2015. A multilevel analysis. *Revista de Educación*, 379, 56-84. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-379-369
- Hanushek, E. A., Link, S., & Wössmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212–232. doi: 10.1016/j.jdeveco.2012.08.002
- Maslowski, R., Scheerens, J., & Luyten, H. (2007). The effect of school autonomy and school internal decentralization on students' reading literacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(3), 303-334. doi: 10.1080/09243450601147502
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264267510-en
- Rodríguez-Santero, J., & Gil-Flores, J. (2018). Contextual variables associated with differences in educational performance between European Union countries. *Cultura y Educación*, 30(4), 605-632. doi: 10.1080/11356405.2018.1522024



# La evaluación de las competencias profesionales y las actitudes frente a la práctica basada en la evidencia

SÁNCHEZ PRIETO, LYDIA  
PASCUAL BARRIO, BELÉN

*Universitat de les Illes Balears (España)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

El perfil del formador de un programa de prevención basado en la evidencia es una de las claves de su efectividad. El formador debe contar con habilidades personales y sociales (de comunicación, motivación, etc.) y estrategias metodológicas y pedagógicas que le permitan gestionar las dinámicas de aprendizaje (EMCDDA, 2018; Orte, Ballester, Vives, y Amer, 2015). Debe ser capaz de facilitar la implicación y reflexión de los participantes adoptando modelos de aprendizaje activo (Turner, Nicholson, y Sanders, 2011). Un manejo adecuado de las dinámicas de grupo, sus habilidades, sus competencias, e incluso, sus rasgos de personalidad (Eames et al., 2010; Turner et al., 2011) favorecerán la adherencia (asistencia, implicación y compromiso de los participantes con el programa) y que los participantes se sientan un contexto de seguridad y confianza. Además, la eficacia aumentará si el formador es fiel a la estructura y contenidos del programa y, además, cuenta con actitudes favorables hacia la práctica basada en la evidencia (Aarons, Cafri, Lugo, y Sawitzky, 2012; Beidas y Kendall, 2010; Borntrager, Chorpita, Higa-McMillan, y Weisz, 2009; Forehand, Dorsey, Jones, Long, y McMahon, 2010).

El estudio sobre las competencias de los formadores del Programa de Competencia Familiar<sup>1</sup> (Pascual, Sánchez, Gomila, Quesada, y Nevot, 2019) identifica niveles adecuados de competencias genéricas, las cuales pueden tener una influencia notable en una correcta implementación de los programas (Eames et al., 2010; Turner et al., 2011). Los participantes registran “niveles medios” respecto a cómo se sienten con ellos mismos (área intrapersonal), se relacionan con los demás (interpersonal), se plantean su intervención en su centro de trabajo y se orientan a las tareas profesionales. Las competencias con mejores puntuaciones son la Autoconfianza, la Comunicación, el Trabajo en equipo, la Orientación al participante y la Orientación a resultados. Estas competencias coinciden con aquellas competencias que otros estudios indican necesarias para la aplicación de un programa de prevención familiar (Orte et al., 2015; Orte, Ballester, Vives, y Amer, 2016).

Las preguntas que nos planteamos son: ¿qué resistencias muestran los formadores frente a la práctica basada en la evidencia?, ¿qué implican estas resistencias?, ¿cómo orientar la formación de formadores incluyendo el trabajo sobre estas resistencias?

<sup>1</sup> Programa de prevención familiar del Grupo de Investigación y Formación educativa y Social (<http://gifes.uib.es>) de la Universitat de les Illes Balears (UIB).

Los objetivos del estudio son los siguientes: (1) analizar la percepción de los formadores sobre la práctica basada en la evidencia; (2) valorar las resistencias existentes; (3) definir las estrategias necesarias para mejorar la capacitación de los formadores de los PBE.

## Metodología

Se realiza un estudio cualitativo a partir de una entrevista semi-estructurada que incluye los conocimientos, habilidades y competencias que requieren los profesionales para optimizar el proceso de implementación de un programa basado en la evidencia (PBE).<sup>1</sup>

Las entrevistas fueron grabadas en audio con el fin de ser fieles a la información proporcionada por los profesionales, posteriormente desfragmentada y analizada. Se identificaron las variables centrales y posteriormente se realizó un análisis comparativo, en el que se identificaron las diferencias y las similitudes de los contenidos de las entrevistas. Su finalidad era la identificación de patrones de respuesta a preguntas fundamentales y la agrupación de la información en las categorías centrales de la investigación.

La muestra (no probabilística e intencional) está compuesta por 18 informantes clave, profesionales de diferentes ámbitos (educativo, social y psicológico) del sector público y privado. Los criterios de selección fueron los siguientes: a) formación académica superior (titulación universitaria) en el ámbito educativo, social o psicológico; b) haber recibido formación específica e implementado el PCF; y c) tener experiencia en la intervención centrada en la familia.

## Resultados y conclusiones

El carácter estructurado de un PBE facilita la tarea del formador, ofreciéndole seguridad y permitiéndole prestar atención a la dinámica grupal de las sesiones. Sin embargo, este modelo es considerado rígido desde un punto de vista socioeducativo que atiende habitualmente a un modelo flexible. Los formadores expresan la dificultad para ajustar el tiempo que, a menudo, consideran escaso para tratar determinados temas que necesitan mayor dedicación.

Las entrevistas permiten explicar algunas de estas resistencias frente a la práctica basada en la evidencia y definir las estrategias a seguir por parte de los formadores con el fin de respetar la fidelidad, la dinámica grupal y el acompañamiento adecuado de las familias:

- Comprensión de los objetivos del programa y preparación de las sesiones.
- Fidelidad al contenido haciendo ajuste de todo aquello que requiere matices, pero sin perder la esencia y los objetivos de la actividad: “hacerse suyo el programa”.
- Ajustar la propuesta formativa del programa (cumplimiento de las pautas) a la dinámica grupal (acompañamiento grupal e individual).
- Capacidad de definir las posibilidades de cada familia y consensuar en el equipo los objetivos a alcanzar.
- Capacidad organizativa y de coordinación del equipo.
- Coordinación con los referentes: capacidad para trabajar en equipo y en red.

Todo lo dicho tiene implicaciones prácticas y permite definir algunas conclusiones. El formador (a) requiere capacidad para aplicar un PBE y una actitud favorable a su aplicación, (b) debe tomar conciencia sobre la necesidad de la evaluación y la relevancia del conocimiento del proceso y de los resultados y, por último, (c) debe tener una concepción de la evaluación como estrategia de apoyo y mejora, más que un mecanismo de control.

<sup>1</sup> Datos correspondientes a la investigación realizada en el marco del proyecto Adaptación cultural de Stranghtening Families Program 12-16. Propuesta de educación familiar basada en evidencia para familias en dificultad social y con hijos adolescentes (Ministerio de Economía y Competitividad EDU2013-42412- R).

## Referencias bibliográficas

- Aarons, G., Cafri, G., Lugo, L., y Sawitzky, A. (2012). Expanding the domains of attitudes towards evidence-based practice: The evidence-based practice attitude scale-50. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 39(5), 331-340.
- Beidas, R. S., y Kendall, P. C. (2010). Training Therapists in Evidence-Based Practice: A Critical Review of Studies from a Systems-Contextual Perspective. *Clinical Psychology*, 17(1), 1-30.
- Borntrager, C. F., Chorpita, B. F., Higa-McMillan, C., y Weisz, J. R. (2009). Provider Attitudes Toward Evidence-Based Practices: Are the Concerns with the Evidence or With the Manuals? *Psychiatric Services*, 60(5), 677-681. doi: 10.1176/ps.2009.60.5.677
- Eames, C., Daley, D., Hutchings, J., Whitaker, C. J., Bywater, T., Jones, K., y Hughes, J. C. (2010). The impact of group leaders' behaviour on parents acquisition of key parenting skills during parent training. *Behaviour Research and Therapy*, 48, 1221-1226.
- EMCDDA. (2018). *Manual del Curriculum Europeo de Prevención*. Lisboa: EMCDDA. Versión española del European Prevention Curriculum Handbook creado dentro del proyecto UPC-Adapt (HOME/2015/JDRU/AG/DRUG/8863).
- Forehand, R., Dorsey, S., Jones, D. J., Long, N., y McMahon, R. J. (2010). Adherence and Flexibility: They Can (and Do) Coexist! *Clinical psychology Science and Practice*, 17, 258-264.
- Orte, C., Ballester, L., Vives, M., y Amer, J. (2015). El uso de la técnica Delphi en la evaluación sobre el rol de los formadores en los programas de educación familiar. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (pp. 1745-1762). Cádiz, España: Bubok.
- Orte, C., Ballester, L., Vives, M., y Amer, J. (2016). Quality of implementation in an evidence-based family prevention program: "The Family Competence Program". *Psychosocial Intervention*, 25, 95-101.
- Pascual, B., Sánchez, L., Gomila, M. A., Quesada, V., y Nevot, L. (2019). Formación para la prevención en el ámbito socioeducativo: un análisis de los perfiles profesionales. *Pedagogía social: Revista Interuniversitaria*, 34, 33-45.
- Turner, K., Nicholson, J., y Sanders, M. (2011). The role of practitioner self-efficacy, training, program and workplace factors on the implementation of an evidence-based parenting intervention in primary care. *Journal of Primary Prevention*, 32, 95-112.



## **Continuidades y rupturas en el desarrollo de una política sectorial: La evaluación educativa en la Argentina. 1993-2018**

**TORANZOS, LILIA**  
**LANZA, HILDA**  
**SCHIFRIN, ANTONELLA**  
*OEI (Argentina)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

En Argentina, a partir de 1993 se han desarrollado políticas de evaluación educativa que han atravesado diferentes etapas con modificaciones respecto a enfoques, alcances y modalidades de expansión y difusión de sus resultados.

En este estudio se identifican, analizan y caracterizan las diferentes etapas por las que transitaron estos cambios en la agenda de la evaluación educativa a nivel nacional.

A partir de ello se procura efectuar un aporte a la identificación de factores que obstaculizan o favorecen la construcción de políticas de Estado en el ámbito educativo.

Las preguntas centrales que orientaron el trabajo y que dieron cuenta de la necesidad de una mirada histórica para su abordaje son:

- ¿Cómo se han conformado en el tiempo los diferentes “escenarios institucionales” que han posibilitado el diseño, la gestión y la reformulación de las políticas de evaluación educativa en el marco de políticas sectoriales más amplias?
- ¿Cómo se caracterizan las relaciones entre los diferentes actores institucionales intervinientes entorno a las políticas de evaluación: sindicales, académicos, organismos internacionales de cooperación y el Ministerio de Educación?
- ¿Cómo se han amalgamado los discursos de los diferentes actores educativos produciendo a lo largo de los años bajo estudio?
- ¿Qué grados de tensión y/o acuerdo es posible identificar en los debates originados entre los diferentes actores institucionales?
- ¿Cuáles son los nudos críticos o dilemas que ha transitado la evaluación del sistema educativo a lo largo del tiempo?

A partir de estas preguntas la investigación realizada procura contribuir a:

1. Desentrañar las dinámicas de trabajo que se han establecido a lo largo del tiempo entre los equipos técnicos y políticos y las estrategias que fueron desplegadas para la producción de un tipo de información (la de evaluación) de fuerte contenido político.

2. Realizar un aporte al conocimiento de la complejidad de los procesos implicados en el debate y reformulación de una política pública orientada a la evaluación educativa.

## Metodología

Respecto de la metodología esta es de carácter cualitativa, la investigación se centró por una parte en el análisis documental y por la otra en la realización de un conjunto de entrevistas a actores e informantes claves a nivel nacional, referentes de las diferentes etapas caracterizadas a lo largo del estudio.

La investigación que se presenta ha utilizado información primaria y secundaria que incluyó el relevamiento y análisis de:

- Normativa y organigramas y documentación oficial
- Revistas académicas
- Publicaciones oficiales
- Notas de prensa
- Memorias de eventos, seminarios y congresos especializados
- Bibliografía

A partir de ello se ha procurado relevar y caracterizar:

- Los escenarios institucionales conformados a través del tiempo. Esto se llevó a cabo a partir de las entrevistas realizadas a diferentes ministros de educación, la revisión de la normativa y las entrevistas a otros actores e informantes claves.
- El conjunto de debates, discusiones y opiniones especializadas provenientes de diferentes actores que discuten las políticas de evaluación vigentes en cada una de las etapas identificadas. Esto se llevó a cabo a partir del análisis documental organizado según el siguiente agrupamiento discursivo: oficial, académico, sindicatos y organismos internacionales de cooperación y de crédito.

## Resultados y conclusiones

Sintéticamente, la investigación realizada permite concluir que:

En los distintos escenarios institucionales conformados en el ámbito del MEN, a lo largo de los años, se han desarrollado formas particulares de relacionamiento entre los actores técnicos y políticos que contribuyeron a la emergencia de desplazamientos y re-acomodamientos y que promovieron rupturas y continuidades en el desarrollo de las políticas nacionales de evaluación durante el período de referencia.

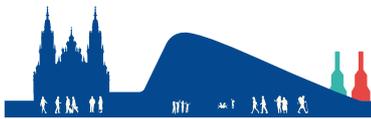
En Argentina, la evaluación educativa se constituyó como un campo en permanente tensión, atravesado por múltiples producciones discursivas que han generado, a lo largo del tiempo, diversas situaciones. Tales producciones discursivas han promovido procesos orientados tanto a la construcción como a la erosión de la legitimidad de dichas políticas y han favorecido la emergencia de posicionamientos políticos, ideológicos y científicos que han cuestionado la validez de la información producida.

Y finalmente, los dilemas, tensiones y discusiones en torno a la legitimidad de las acciones de evaluación han negado la capacidad de la información proveniente de la evaluación para orientar procesos tanto de toma de decisiones como de elaboración y seguimiento de las políticas sectoriales. En ese sentido una pregunta se reitera y permanece en el tiempo: ¿qué conservar?, ¿qué reformular?, ¿qué cambiar?, ¿cómo seguir?

## Referencias bibliográficas

Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación, ejes para su definición y evaluación. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 116, 561-578.

- Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S., & Duhalde, M. (2018). *La Privatización Educativa a través de las evaluaciones estandarizadas*. Buenos Aires: CTERA.
- Gvirtz, S., Larripa, S., & Oelsner, V. (2006). *Problemas Técnicos y Usos Políticos de las Evaluaciones Nacionales en el Sistema Educativo Argentino*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de San Andrés.
- Homar, A. (septiembre, 2011). *Evaluación, una disputa de sentidos para los trabajadores de la educación*. Trabajo presentado en el Congreso Iberoamericano de Educación: Metas 2021, Buenos Aires, Argentina.
- House, E. (1998). *The Role of Evaluation Educational Policy*. Boulder, USA: University of Colorado.
- Iaies, G., Bonilla, J., Brunner, J. J., Halpern, P., Granovwky, M., Tiana, A., ... & Tenti, E. (2003). *Evaluar las Evaluaciones: Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Lanza, H. (2008). *Las Políticas de Evaluación Educativa en América Latina. Ponencia Seminario de Indicadores en AL*. Buenos Aires, Argentina: CEM-OEI.
- Scandell, S. (2016). *Operativos de Evaluación: su incidencia en el proceso de toma de decisiones en el Ministerio Nacional de Educación (2010-2015)*. Tesis FCCE-UBA, Escuela de Estudios de Posgrado.
- Toranzos, L. (2014). Evaluación Educativa: Hacia la construcción de un espacio de aprendizaje. *Propuesta Educativa*, 41(23), 9-19.



## **Evaluar desde, con y para la comunidad en la sociedad del bienestar. El caso de Platja d'Aro**

**MARZO ARPÓN, TERESA EULALIA**

**LÓPEZ, PACO**

**MORATA GARCÍA, TXUS**

*Universidad Ramón Llull (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Presentamos los resultados de una investigación realizada en Castell-Platja d'Aro (Gerona) para evaluar y sistematizar el modelo de intervención comunitaria desarrollado por los agentes sociales de este municipio.

Después de 30 años impulsando proyectos y servicios educativos, sociales, culturales, deportivos o de seguridad, los responsables políticos y técnicos del municipio plantearon la necesidad de contrastar, con la metodología propia de la investigación evaluativa, su percepción positiva en relación con los efectos de esos proyectos y servicios en la comunidad. Su modelo de trabajo, al que denominan “relacional-vincular”, por el énfasis puesto en el cuidado de las relaciones y en la construcción de tejido social, necesitaba ser analizado con el rigor propio de la mirada científica para avalar, ajustar o reorientar lo que fuera necesario. Este contraste se hizo con la colaboración del grupo de investigación GIAS, de la Universidad Ramon Llull, y partió de las siguientes preguntas:

- ¿Este modelo de trabajo está, efectivamente, sirviendo para mejorar la calidad de vida y el bienestar de las personas que participan en los proyectos en los que se concreta?
- ¿Cuáles son los ejes que sustentan esta manera de trabajar y qué relación tienen con lo que hoy sabemos en Ciencias sociales, especialmente en Pedagogía social comunitaria?

Estas preguntas se tradujeron en una investigación desarrollada por un equipo mixto, formado por técnicos municipales e investigadores de la universidad, con los siguientes objetivos:

1. Conceptualizar y sistematizar el modelo de intervención comunitaria del municipio de Castell-Platja d'Aro.
2. Evaluar los efectos del modelo en proyectos que lo aplican en distintos ámbitos de intervención en el municipio, identificando resultados en:
  - Las personas participantes en los diversos proyectos
  - Los/las profesionales
  - La comunidad en su conjunto
3. Generar cooperación entre los responsables políticos, los profesionales y la ciudadanía para reforzar y consolidar los efectos positivos producidos por el modelo de intervención desarrollado y para mejorar aquellos aspectos que requieran cambios.
4. Favorecer la transferencia del modelo relacional-vincular al ámbito social y científico).

## Metodología

Para alcanzar los objetivos del proyecto se optó por una investigación evaluativa de carácter participativo.

El estudio se llevó a cabo en 6 programas seleccionados por utilizar el modelo “relacional-vincular” al menos en los últimos 15 años: Espacios familiares y pequeña infancia, Programa de adolescencia, Aula de adultos, Programa de acogida y convivencia, Programa de Prevención y bienestar de las personas mayores y Comisión para la promoción de la convivencia.

Participaron personas de los 6 programas, de diversos perfiles: agentes clave del territorio y cargos electos del municipio, profesionales de todos los programas y voluntarios y personas participantes, además de familiares.

Esta diversidad responde a la voluntad de enfatizar la utilización del modelo evaluado por los profesionales, resaltar el apoyo que estos han tenido del Consistorio, sin olvidar las vivencias de los ciudadanos/as participantes.

Se combinó la utilización de técnicas cuantitativas y cualitativas y diversidad de perfiles, con el objetivo de triangular metodológicamente los datos recogidos y las fuentes y alcanzar mayores niveles de consistencia informativa.

Los instrumentos utilizados fueron:

- Entrevistas semiestructuradas (N=35) y Grupos de discusión (N=5), independientes según perfiles, a profesionales, agentes clave, participantes y cargos electos.
- Cuestionarios (N=215), a participantes de los 6 programas.

## Resultados y conclusiones

El modelo “relacional-vincular” tiene impacto en los tres niveles estudiados:

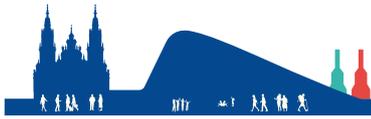
- Participantes:
  - Valoran la participación en los programas como una oportunidad de mejora del bienestar personal y colectivo.
  - Sienten que son el centro de atención de los profesionales y del trabajo en red entre estos.
  - Se perciben como agentes activos de la comunidad y de la promoción de la participación social.
- Profesionales:
  - Perciben el trabajo en red como fuente de bienestar y seguridad.
  - Destacan la confianza interprofesional como un elemento clave del sistema.
- Comunidad:
  - Incrementa su nivel de compromiso, conciencia y responsabilidad social.
  - Se percibe como una red de apoyo mutuo entre sus miembros, que va más allá del trabajo en red de los profesionales.
  - Se convierte en un espacio de acogida que favorece la cohesión social.

La evaluación del modelo concluye que este se caracteriza por: la atención centrada en la persona, los profesionales como herramienta de intervención, ofrecer programas acogedores, nutritivos y seguros, crear vínculos entre personas, grupos del territorio y participantes, el modelo sistémico y de trabajo en red, y la participación social y la acción comunitaria como ejes claves del desarrollo social y comunitario.

## Referencias bibliográficas

- Arón, A., & Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal: un programa de mejoramiento*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Friedlander, M., Escudero, V., & Heatherington, L. (2009). *La alianza terapéutica*. Barcelona: Paidós.
- Morata, T. (2009). *De la Animación sociocultural al Desarrollo Comunitario: suincidencia en el ocio* (Tesis doctoral inédita). Departamento de Teoría y Historia de la Educación, Universidad de Barcelona.
- Morata, T. (2017). *Pedagogía social comunitaria y exclusión social*. Madrid: Popular.

- Satir, V., Bannen, J., Gerber, J., & Gomori, M. (1991). *The Satir model: family therapy and beyond*. Palo Alto, California: Science and Behavior Books.
- Subirats, J. (2015). Políticas urbanas e innovación social. Entre la coproducción y la nueva institucionalidad. Criterios de significatividad. En J. Subirats, & A. García (Eds.), *Innovación social y políticas urbanas en España. Experiencias significativas en las grandes ciudades* (pp. 95-111). Barcelona: Icaria.
- Subirats, J. (Ed.). (2004). *Pobreza y exclusión social: Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Viñas, A., & Fabregó, E. (2012). *La profesional com a persona. Papers, 24*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar social i Família. Recuperado de <https://treballiaferssocials.gencat.cat/ca/detalls/Article/El-professional-com-a-persona>



## Una estrategia educativa efectiva para los estudiantes de ingeniería: la Tutoría Formativa

CLERICI, RENATA  
DA RE, LORENZA  
GEROSA, ANDREA

*Università di Padova (Italia)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Tras varios años de experimentación y puesta en práctica en diversos grados de la Universidad de Padua, el programa de Tutoría Formativa (TF) se ha extendido a nuevos contextos, concretamente dentro del marco educativo vinculado con las titulaciones de ciencias experimentales, campo particularmente marcado por el problema de la deserción académica. La experiencia previa de los docentes del Departamento de Ingeniería de la Información ha llevado a promover entre los estudiantes y los profesores una nueva visión del rol del tutor (así como la importancia de las competencias transversales, en particular las relacionales y comunicativas) que está produciendo resultados muy prometedores y significativos.

La Tutoría Formativa es un programa de actividades y reuniones que tiene como objetivo proporcionar apoyo a los estudiantes de primer año para: facilitar la transición y fomentar la integración en el contexto universitario, así como apoyar al estudiante a lo largo de sus estudios; mejorar algunas competencias transversales particularmente útiles para sus estudios específicos; acompañar al alumno en el diseño y la definición de su proyecto formativo y profesional.

El curso incluye una reunión semanal de aproximadamente una hora, durante el primer año del grado. Las reuniones se dividen en:

- Tutoría de los servicios: los servicios universitarios se reúnen con los estudiantes y los orientan en relación con las actividades promovidas por la universidad (bibliotecas, Erasmus, impuestos, etc.).
- Tutoría de los expertos: algunos expertos realizan sesiones de tutoría sobre temas específicos (por ejemplo, métodos de estudio, resolución de problemas, etc.).
- Tutoría y tutoría entre pares: los estudiantes de primer curso, divididos en pequeños grupos, trabajan las competencias transversales (el método y las habilidades de estudio; participación en la vida universitaria; la capacidad de evaluarse y evaluarse a sí mismos; el desarrollo de estrategias de resolución de problemas; etc.); a través del apoyo y la coordinación de un profesor del curso de grado (profesor tutor) o un alumno que esté en cursos superiores (compañeros tutor).

Esta comunicación tiene como objetivo presentar el análisis de la eficacia del programa en términos de resultados formativos y rendimiento académico de los participantes en actividades de TF. Por otro lado, también tiene la intención de comparar los resultados en relación con el nivel de competencias matemáticas detectadas en el inicio del curso y una vez terminado el programa.

## Metodología

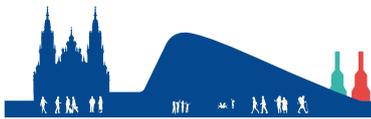
Se utilizaron fuentes administrativas (datos objetivos) y encuestas (datos subjetivos) de forma conjunta e integrada. Se compararon los resultados formativos (resultado y rendimiento académico) de los participantes (tratados) y no participantes más similares a ellos (no tratados), que se seleccionan mediante un procedimiento de coincidencia de puntaje de propensión (*propensity score matching*) para crear la situación contra fáctica de un experimento ideal dentro de cuál comparar los resultados. Además, los sujetos se estratificaron según el nivel de competencia matemática y se evaluaron las diferencias entre los grupos. Los análisis se llevaron a cabo al final del primer año del grado y al final del segundo: las variaciones relativas también se evaluaron entre los dos hitos temporales.

## Resultados y conclusiones

Una vez que los “no participantes” en el Programa de TF fueron identificados para ser comparados con los participantes, se llevaron a cabo los análisis de eficacia. Los estudiantes de ambos grupos se clasificaron según el estado de su carrera al final del primer curso (regular, con retraso, cambio de grado, abandono). Se observó que los porcentajes más altos de regularidad en la carrera se correspondían con aquellos alumnos que participaron con mayor regularidad en la TF, mientras que las tasas de abandono más altas están relacionadas con los no participantes. Esta tendencia permanece incluso en el segundo curso, con una disminución menos moderada en la regularidad entre los participantes que entre los no participantes, y un diferencial creciente de abandono entre los dos grupos. Con respecto al rendimiento académico, medido por el número promedio de ECTS acumulados al final del primer y segundo curso, se pudo observar que la diferencia entre los dos grupos, aunque menos marcada, sigue siendo significativa en ambas ocasiones. Al estratificar los grupos de estudiantes según el grado de habilidades matemáticas, las diferencias registradas entre los niveles de rendimiento son significativas para los estudiantes que obtuvieron puntuaciones en la prueba inicial de matemáticas por debajo del primer cuartil o por encima del tercero en la distribución.

## Referencias bibliográficas

- Clerici, R., Giraldo, A., & Meggiolaro, S. (2015). The determinants of academic outcomes in a competing risks approach: evidence from Italy. *Studies in Higher Education*, 40(1), 1535-1549. doi: 10.1080/03075079.2013.878835
- Clerici, R., & Da Re, L. (2019). Evaluación de la eficacia de un programa de tutoría formativa. *Revista Investigación Educativa*, 37(1), 39-56. doi: 10.6018/rie.37.1.322331
- Clerici, R., Da Re, L., Giraldo, A., & Meggiolaro, S. (2019). *La valutazione del tutorato formativo per gli studenti universitari: il processo, la soddisfazione, l'efficacia*. Milano: FrancoAngeli. Recuperado de [https://www.francoangeli.it/Ricerca/Scheda\\_Libro.aspx?CodiceLibro=10325.1](https://www.francoangeli.it/Ricerca/Scheda_Libro.aspx?CodiceLibro=10325.1)
- Da Re L., & Clerici, R. (2019). Formative Tutoring Program. In M. Peters, & R. Heraud (Eds.), *Encyclopedia of Educational Innovation*. Singapore: Springer. doi: 10.1007/978-981-13-2262-4\_24-1
- Da Re L., Clerici, R., & Álvarez Pérez, P. R. (2017). The formative tutoring programme in preventing university drop-outs and improving students' academic performance. The case study of the University of Padova (Italy). *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(3), 156-175.
- Da Re, L. (2017). *Il tutor all'Università: Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Da Re, L., Clerici, R. E., & Álvarez Pérez, P. R. (2016). *Le attività e gli strumenti del programma di Tutorato Formativo per i nuovi iscritti all'università: una guida operativa*. Padova: Cleup.
- Meggiolaro S., Giraldo A., & Clerici, R. (2017). A multilevel competing risks model for analysis of university students' careers in Italy. *Studies in Higher Education*, 42(7), 1259-1274. doi: 10.1080/03075079.2015.1087995



## **Avaliación diagnóstica da discriminación por diversidade sexual e de xénero entre o PAS da USC**

**MÉNDEZ-LOIS, MARÍA-JOSÉ**  
**PERMUY MARTÍNEZ, AIXA**

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### **Descrición xeral da pregunta de investigación e obxectivos**

A Universidade de Santiago de Compostela aprobou, no ano 2016, o Protocolo de prevención e actuación fronte ao acoso sexual e o acoso por razón de sexo, orientación sexual e identidade de xénero (Universidade de Santiago de Compostela, 2016) que pretende contribuír a erradicar a alerta, que sinalan todos os estudos de ámbito internacional e nacional, sobre a alta incidencia do acoso sexual e por razón de sexo no eido laboral, e de forma específica nas institucións académicas.

Para crear un espazo adecuado de estudo e traballo é fundamental erradicar as condutas de índole sexual e discriminatorias por razón de sexo, orientación sexual e identidade de xénero. Ata o momento actual non se tiña realizado unha avaliación diagnóstica da situación do acoso na Universidade de Santiago de Compostela, nin do desenvolvemento do protocolo desde a súa implantación, por iso se deseñou un estudo diagnóstico, o cal se enmarca na medida 8, do eixo 1, apartado 1.1., do Pacto de Estado para a prevención da violencia de xénero (Ministerio de Presidencia, Relación con las Cortes e Igualdade, 2019) que propón a realización de estudos sobre o impacto do acoso, as agresións e os abusos sexuais no ámbito universitario e prevé a realización de accións de prevención no ámbito universitario.

Son antecedentes desta investigación outros estudos (Bosch et al., 2012; Lameiras, Rodríguez, & Carrera, 2018; Unidad de Igualdad de Género de la UCM, 2018) que achegan interrogantes, estratexias metodolóxicas e instrumentos para investigar, esta realidade, na nosa Universidade.

En base ao anterior, o obxectivo xeral do estudo é realizar unha avaliación diagnóstica da situación do acoso sexual, acoso por razón de sexo, orientación sexual e identidade de xénero no persoal de administración e servizos (PAS) da USC.

Os obxectivos específicos aos que se pretende dar resposta neste traballo son os seguintes:

- Coñecer as situacións de acoso sexual e acoso por razón de sexo, orientación sexual e identidade de xénero no persoal de administración e servizos da USC.
- Determinar as percepcións e as crenzas do PAS sobre os distintos tipos de acoso.
- Delimitar o grado de coñecemento do Protocolo de prevención e actuación fronte ao acoso sexual e o acoso por razón de sexo, orientación sexual e identidade de xénero por parte do PAS.

## Metodoloxía

O presente estudo, de análise cuantitativa, ten carácter descritivo e levouse a cabo a través dunha enquisa on-line autocumplimentada, elaborada *ad hoc* en base ao tema obxecto de estudo. O instrumento conta con validez de contido resultado dunha avaliación mediante xuízo de persoas expertas.

A estrutura da enquisa está constituída por oito bloques: o primeiro bloque refírese aos datos sociodemográficos e académico/laborais; o segundo a cuestións xerais entre as que se sitúan a percepción de risco e as actitudes ante o acoso; os bloques do 3 ao 6 ocúpense da realidade das persoas enquisadas ante os distintos tipos de acoso; o bloque 7 fai referencia ao coñecemento, uso e valoración do protocolo de prevención e actuación fronte ao acoso e, o bloque 8, solicita información sobre o coñecemento e a necesidade de recibir formación das persoas consultadas sobre estratexias de prevención do acoso na universidade.

Unha vez elaborada e validada a enquisa, esta foi enviada ao persoal de administración e servizos a través da lista de distribución de enquisas da que dispón a Universidade para este colectivo profesional, deixando un tempo para que fose cumprimentada.

## Resultados e conclusións

A participación do PAS sitúase en 125 persoas pertencentes aos dous campus da institución, en concreto, 73 mulleres e 52 homes. Desta mostra un 4,8 di ter sufrido ou experimentado situacións de acoso sexual, un 6,4% acoso por razón de sexo e un 0,8% acoso por orientación sexual ao longo da súa carreira profesional na USC.

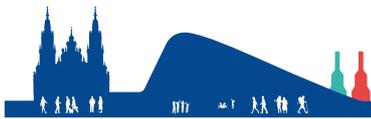
En canto á percepción do acoso por parte do PAS, este afirma que os grupos máis vulnerables son as mulleres, seguidas polo colectivo LGBT+, en todos os tipos de acoso. Aínda así, é moita a porcentaxe do colectivo de persoal de administración e servizos que percibe que as mulleres teñen baixa probabilidade de sufrir acoso sexual (69,6%), acoso por razón de sexo (68%), acoso por orientación sexual (75,2%) e acoso por identidade de xénero (72,8%).

En relación ao coñecemento do Protocolo de prevención e actuación fronte ao acoso sexual e o acoso por razón de sexo, orientación sexual e identidade de xénero da USC, é de sinalar que tan só o 23,2% afirma coñecer dito instrumento.

Presentados estes datos iniciais, espérase poder ofrecer unha maior concreción das situacións de acoso sexual, por razón de sexo, orientación sexual e orientación de xénero, experimentadas e observadas polo PAS da USC.

## Referencias bibliográficas

- Bosch, E., Ferrer, V., Navarro, C., Ferreiro, V., Ramir, M. C., & Escarrer, C. (2012). *El acoso sexual en el ámbito universitario: Elementos para mejorar la implementación de medidas de prevención, detección e intervención*. Madrid: MSSSI.
- Lameiras, M., Rodríguez, R., & Carrera, M. V. (2018). *Diagnose do acoso sexual e por razón de sexo na Universidade de Vigo*. Vigo: Universidade de Vigo.
- Ministerio de Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad. (2017). *Pacto de Estado contra la violencia de género. Documento refundido de medidas del Pacto de Estado en materia de Violencia de Género. Congreso+Senado*. Madrid: Ministerio de Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad.
- Unidad de Igualdad de Género de la UCM. (2018). *Estudio sobre el acoso sexual, acoso sexista, acoso por orientación sexual y acoso por identidad y expresión de género de la UCM*. Madrid: Unidad de Igualdad de Género de la UCM.
- Universidade de Santiago de Compostela. (2016). *Protocolo de prevención e actuación fronte ao acoso sexual e o acoso por razón de sexo, orientación sexual e identidade de xénero da Universidade de Santiago de Compostela*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.



## Los inspectores escolares en los procesos de cambio educativo. El caso uruguayo a la luz de la experiencia internacional (2005-2020)

**MANCEBO, MARÍA**

*Universidad de la República (Uruguay)*

**ROMERO, MARGARITA**

*Universidad ORT (Uruguay)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Este texto estudia el rol de la inspección escolar en la transformación de la educación pública en Uruguay en la llamada “era progresista”, período en el cual el gobierno nacional estuvo en manos de un partido de centro-izquierda, el Frente Amplio (2005-2020). Uruguay es un país unitario en el que el Estado ha preservado un tipo de administración weberiana (“Administración pública tradicional”). A lo largo de su historia, Uruguay creó una fuerte tradición de estatismo en la educación y logró un “desarrollo educativo avanzado” en la región. Sin embargo, en las últimas décadas, el sistema educativo se ha vuelto muy complejo debido a la segregación escolar y la desigualdad instalada en él, y hoy en día muestra indicadores educativos preocupantes. En este contexto, los supervisores constituyen un actor importante dentro del sistema, pero han desempeñado un papel extremadamente débil en los procesos de cambio educativo.

La investigación buscó contribuir a la generación de conocimiento original en el cual se ha acumulado escasa investigación académica, por lo cual se ha guiado por dos preguntas orientadoras:

- a. ¿Qué papel han tenido los Inspectores en los procesos de cambio educativo impulsados por el gobierno de la educación en el período 2005-2020?
- b. ¿Qué factores explican el posicionamiento y la práctica de los Inspectores en tales procesos?

### Metodología

El artículo presenta un estudio de caso descriptivo y cualitativo en el que se recurrió a dos técnicas: el análisis documental y las entrevistas en profundidad. Por un lado, se trabajó con dos fuentes documentales primarias apenas explotadas hasta la fecha: las normas y los informes institucionales, particularmente las resoluciones emitidas por el gobierno educativo durante las últimas décadas, y los protocolos aplicados por los inspectores en sus prácticas de supervisión de educadores y escuelas. Por otro lado, se llevaron a cabo 20 entrevistas en profundidad a inspectores que han estado involucrados en procesos de innovación educativa en la última década.

## Resultados y conclusiones

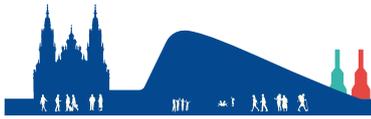
El modelo de supervisión de Uruguay corresponde al tipo “jerárquico tradicional”, similar al caso francés. La función de los inspectores está claramente regulada y su función prioriza el control, la supervisión, la evaluación docente y la aplicación del plan de estudios prescrito, en oposición al modelo “sistémico” que se aplica en los sistemas educativos descentralizados y con altos grados de autonomía de los centros.

En Uruguay los inspectores constituyen un actor con significativo poder dentro de la institucionalidad educativa porque califican a los docentes, completan informes sobre el funcionamiento de los centros educativos y están respaldados por una gran legitimidad derivada justamente del modelo jerárquico vigente.

No obstante, su rol como agentes de cambio fue sumamente débil durante la era progresista: no mediaron adecuadamente en la implementación de las políticas educativas innovadoras, no impulsaron instancias de desarrollo profesional favorable al cambio, se apegaron a la tradición inspectiva, no promovieron la autoevaluación de docentes y / o escuelas ni incursionaron en la el monitoreo y/o evaluación del sistema en su conjunto (lo cual los hubiera dotado de una mirada integral de gran valor para el asesoramiento a las autoridades y la mediación entre éstas y los docentes.

## Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (2013). El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas. *Educar*, 49(1), 13-27.
- Bardach, E. (2008). Policy Dynamics. En R. E. Goodin, M. Moran, & M. Rein (Eds.), *The Oxford Handbook of Public Policy* (pp. 336-366). Nueva York: Oxford University Press.
- Baumgartner, F. (2012). Ideas and Policy Change. *Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions*, 26(2), 239-258. doi: 10.1111/gove.12007
- Canal Ventosa, I. (2018). *Estudio comparativo de la evaluación al profesorado en Reino Unido, Finlandia y España* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Cantabria, Facultad de Educación, Cantabria.
- Choi, A. (2019). *La Inspección de la educación: ¿qué modelos funcionan mejor? Evidencias para la mejora educativa*. Recuperado de [https://www.fbofill.cat/sites/default/files/Que\\_funciona\\_13\\_inspeccioneducativa.pdf](https://www.fbofill.cat/sites/default/files/Que_funciona_13_inspeccioneducativa.pdf)
- Del Castillo, G., & Azuma, A. (2009). *La reforma y las políticas educativas. Impacto en la supervisión escolar*. México: FLACSO.
- De Grauwe, A., & Carrón, G. (2003). *Tendencias en supervisión escolar. Cuestiones de actualidad en supervisión: una revisión de la literatura*. París: UNESCO-IIPE.
- Hogwood, B., & Peters, G. (1982). The Dynamics of Policy Change: Policy Succession. *Policy Sciences*, 14(3), 225-245. Recuperado de [www.jstor.org/stable/4531893](http://www.jstor.org/stable/4531893)
- Monarca, H., & Fernández, N. (2016). El papel de la Inspección educativa en los procesos de cambio. *REICE. Cuadernos de Pesquisa*, 46(159), 212-233. doi: 10.1590/198053143374
- Terigi, F. (2009). *Los sistemas nacionales de inspección y/o supervisión escolar. Revisión de literatura y análisis de casos*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.



## **Investigación evaluativa sobre un programa educativo que trata el cambio climático**

**VELASCO-MARTÍNEZ, LETICIA-CONCEPCIÓN**  
*Universidad Complutense de Madrid (España)*

**MARTÍN-JAIME, JUAN-JESÚS**  
**TÓJAR-HURTADO, JUAN-CARLOS**  
*Universidad de Málaga (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

La evaluación es una herramienta imprescindible en la optimización de programas de educación ambiental. En la educación no formal, tanto desde las administraciones públicas como desde entidades privadas, la proliferación de programas y proyectos educativo- ambientales es abundante (Soñora, 2009). Sin embargo, la evaluación educativa no ocupa el espacio que debiera en el diseño, en el desarrollo, ni en los resultados de los programas de educación ambiental (Martínez-Huerta, 2013).

En las últimas décadas, los movimientos sociales se están haciendo eco de la preocupante situación que vive el planeta tierra a causa del cambio climático. Esta situación de crisis climática, muy bien argumentada desde la investigación científica (IPCC, 2014), está poniendo en tela de juicio la sociedad del bienestar tal y como la conocemos en la actualidad. En efecto, la crisis climática está produciendo un cambio global que afecta no solo al clima, sino a todo tipo de relaciones entre el medio ambiente y los seres humanos (sistemas de producción, economía, consumo, nuevos hábitos, relaciones sociales, comportamientos sostenibles, ...). Este cambio global, propiciado por la crisis climática que vivimos, supone un reto para la educación (Arto y Meira, 2017).

En este trabajo se presenta una investigación evaluativa sobre un programa de educación ambiental que se dirige a la promoción del consumo responsable, junto con la puesta en valor de la relevancia de los recursos naturales y culturales. Todos ellos, elementos clave para dar una respuesta educativa adecuada a los objetivos de desarrollo sostenible y la lucha contra el cambio climático (ONU, 2015). Este programa se denomina “CamBio mi Modelo de Consumo”, está dirigido a escolares de Educación Primaria y Secundaria, con diversas adaptaciones. Es parte de un “macro-programa” denominado “Pasaporte Verde” del Ayuntamiento de Málaga y promueve la educación a través de la reflexión participativa sobre los impactos ambientales y la influencia del cambio climático en los estilos de consumo. El programa propicia la reducción de los residuos relacionándolos con la conservación del patrimonio natural. Desde la investigación cabe preguntarse sobre los efectos de este tipo de programas en relación con el cambio hacia estilos de vida más proambientales.

El objetivo principal de este trabajo es observar los posibles cambios adoptados por los escolares, tras la participación en el programa de educación ambiental, en relación con la adquisición de actitudes y prácticas de consumo más sostenibles y comprometidos con el cambio climático.

## Metodología

La investigación emplea un método mixto. Se diseñó y validó un instrumento que contenía una escala Likert (10 ítems valorables de 0 a 5), y dos preguntas abiertas que se analizaron de manera cualitativa. La mitad de la escala se dirigía a cuestionar a los escolares sobre las percepciones que tenían antes de la realización del programa sobre diversos temas socio-ambientales. La segunda parte de la escala cuestionaba sobre hasta qué puntos se asumían determinados elementos trabajados en el programa. En las preguntas abiertas se profundizaba, de manera libre, en los contenidos aprendidos tras la participación en el programa.

El instrumento se aplicó a 689 escolares (42,2% mujeres y 50,7 hombres), con una edad media de 12,6 años (DS=2,2). Los estudiantes pertenecían al ciclo superior de Educación Primaria (57,1%), y a Educación Secundaria Obligatoria (41,1%) de un total de 15 centros del municipio de Málaga.

Con los datos obtenidos se realizaron análisis descriptivos, bivariantes y multivariantes, relacionando género y nivel educativo con las variables contenidas en la escala. Los análisis cualitativos se realizaron con SPSS v24. Las cuestiones abiertas se analizaron de manera cualitativa con el programa Atlas.ti v8, categorizando y elaborando diagramas comprensivos y tipologías (Miles, Huberman, y Saldaña 2014).

## Resultados y conclusiones

En los análisis cuantitativos no se observaron diferencias notables en relación con el género, pero sí dependiendo del nivel educativo. Los estudiantes de Primaria muestran mayor desconocimiento de algunas cuestiones ambientales y mayor confianza en las posibilidades de mitigación de los efectos del cambio climático a partir de las acciones humanas. Los análisis cualitativos mostraron interesantes resultados sobre la satisfacción de los participantes en el desarrollo y los resultados del programa. Al mismo tiempo mostraron, a través de análisis categorial, cómo habían sido capaces de comprender conceptos complejos en relación con la influencia del ser humano en los efectos del cambio climático y la capacidad de modificar estilos de vida hacia hábitos más sostenibles y respetuosos con el medio ambiente.

Estos y otros resultados obtenidos confirman los efectos positivos de participar en programas que incidan en los problemas del modelo de desarrollo actual con una actitud crítica y comprometida. Los resultados y conclusiones se discuten con otras investigaciones (Fernández-Reyes, Teso, y Piñuel, 2018; González-Gaudiano, 2012), y animan a incluir opiniones de los más jóvenes en la identificación de temas y soluciones, y en el compromiso con estilos de vida más reflexivos y sostenibles que ayuden a la lucha contra el cambio climático.

## Referencias bibliográficas

- Arto, M., y Meira, P. (2017). *Resclima: aproximación ás claves sociais e educativas do cambio climático*. A Coruña: Aldine.
- Fernandez-Reyes, R., Teso, G., y Piñuel, J. L. (2018). Propuestas de soluciones en la comunicación del cambio climático. *Razón y Palabra*, 100, 619-648.
- González-Gaudiano, E. J. (2012). La representación social del cambio climático: una revisión internacional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(55), 1035-1062.
- IPCC. (2014). *Climate Change 2014: Impacts, Adaptation, and Vulnerability*. Recuperado de <https://www.ipcc.ch/report/ar5/wg2/>
- Martínez-Huerta, J. (2013). *Evaluación de programas de educación para la sostenibilidad*. Madrid: Centro Nacional de Educación Ambiental.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook (3<sup>th</sup> edition.)*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. A/70/L.1*. Recuperado de <https://goo.gl/CqEJPT>

- Soñora, F. (2009). Climantica.org y sus materiales didácticos sobre el cambio climático. *Revista de la Asociación Española para la Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 17(2), 207-215.
- Tójar, J. C. y Velasco, L. C. (2019). Evaluación en Educación Ambiental y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. En D. Limón (Dir.), *Ecociudadanía. Retos de la Educación Ambiental ante los objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp. 127-144). Barcelona: Octaedro.



## **Evaluación de los sistemas educativos: aportaciones de los Análisis de Redes**

**ÁLVAREZ DÍAZ, MARCOS**

**FERNÁNDEZ ALONSO, RUBÉN**

*Universidad de Oviedo (España)*

**FONSECA PEDRERO, EDUARDO**

*Universidad de La Rioja (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

El *análisis de redes* no es nuevo en la investigación científica (Newman, 2010), pero sí su aplicación al estudio del rendimiento académico. Por otro lado, las evaluaciones de sistemas educativos aún presentan un limitado impacto en las políticas educativas y planes de mejora de los centros, lo que supone un problema de validez consecuencial (Taut y Palacios, 2016). Uno de los desafíos de estas evaluaciones es mejorar la información que aportan para que sea comprensible para sus destinatarios. El análisis de redes, al combinar rigor analítico y sencillez interpretativa, puede suponer un avance para la validez consecuencial de la evaluación de sistemas educativos.

Una red es un modelo abstracto compuesto por nodos (*nodes*), que simbolizan las variables de estudio, y aristas (*edges*), que representan las conexiones entre los nodos. La relación entre nodos y aristas se denomina grafo. La red se puede estimar sobre la matriz de correlaciones simples, parciales o parciales regularizadas. El método de estimación depende de la naturaleza de las variables (continuas, dicotómicas, etc.) y de los datos (transversales, longitudinales, anidados o no). Las medidas de inferencia de centralidad identifican el nodo más importante y establecen la jerarquía de los nodos según su patrón de conexiones. Las medidas de precisión estiman el grado de exactitud y significación estadística de las aristas. Finalmente, la estabilidad del grafo se calcula mediante remuestreos que replican la red con menos casos o menos nodos y permiten evaluar su consistencia (Epskamp, Borsboom, y Fried, 2017).

Por otra parte, la investigación educativa ha identificado los principales predictores del éxito escolar: factores organizativos, instructivos y relacionales de los centros (Scheerens, 2016); la implicación familiar (Pomerantz, Moorman y Litwack, 2007); y la historia escolar y las condiciones de acceso, promoción y permanencia en el sistema (Ikeda y García, 2014). Las teorías sociológicas han enfatizado los factores sociodemográficos (Palardy, Rumberger y Butler, 2015). Finalmente, las teorías del aprendizaje han señalado el papel de los conocimientos previos y de las variables afectivo-emocionales: motivación, autoconcepto académico, expectativas y actitudes hacia la lectura y las materias (Suárez- Álvarez, Fernández-Alonso, y Muñiz, 2014).

El objetivo del trabajo es estimar una red de factores asociados al rendimiento que represente las relaciones entre los resultados en matemáticas y variables sociodemográficas, escolares y personales. Con ello se pretende mostrar el potencial de análisis de redes para recuperar sencilla e intuitivamente un mapa de factores asociados al desempeño escolar.

## Metodología

### Participantes

La muestra fue de 7882 estudiantes de 2.º de ESO. La media de edad fue de 14,1 años (DT=0,65). El 47,4% eran mujeres, el 9,7% extranjeros y el 26,2% repetidores.

### Instrumentos y variables

*Prueba cognitiva de Matemáticas.* Compuesta por 36 ítems distribuidos en diferentes modelos de cuadernillos siguiendo un diseño matricial (Fernández-Alonso y Muñiz, 2011). Cada estudiante respondió a un cuadernillo de 24 ítems en una sesión de 50 minutos.

*Cuestionario de contexto del alumnado,* del que se extraen los siguientes factores: Autoconcepto académico, Índice de lectura, Actitud hacia las matemáticas, Expectativas académicas; e Implicación familiar.

*Registro Administrativo,* que procuró las variables de ajuste (Género, Nacionalidad e Índice Socioeconómico y Cultural, ISEC) y el historial académico (haber repetido).

### Procedimiento

La aplicación de la prueba en cada centro fue coordinada por la dirección escolar siguiendo el protocolo establecido por la Consejería de Educación. El Servicio de Inspección realizó el control de calidad.

### Análisis de datos

La red fue estimada mediante el algoritmo Fruchterman-Reingold. Es una red de concentración basada en la matriz de correlaciones parciales. Dado que la red contiene variables continuas y dicotómicas se utilizó el modelo Mixed Graphical.

## Resultados y conclusiones

La variable nuclear de la red es el rendimiento en matemáticas, tanto por su posición, como por sus índices de centralidad. La variable más ligada al mismo es el autoconcepto académico, que también presenta un índice de centralidad alto. El resto de variables psicológicas y actitudinales están conectadas positivamente entre ellas y con la puntuación en matemáticas ofreciendo una solución coherente. La repetición escolar se relaciona negativamente con el rendimiento.

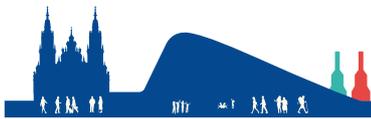
En las variables de contexto destaca el ISEC, que correlaciona positiva y significativamente con el desempeño escolar y las expectativas académicas. Ser mujer se asocia positivamente con el gusto por la lectura, las expectativas y el autoconcepto académico; y negativamente con la repetición, la puntuación en matemáticas y la actitud hacia la materia.

El análisis de redes, al basarse en la matriz de correlaciones parciales, presenta conclusiones congruentes a las encontradas con los modelos de análisis habituales (regresiones clásicas, modelos multinivel, etc.), que también parten de matrices de correlaciones o covarianzas. Sin embargo, la red presenta los resultados gráfica e intuitivamente, haciendo que sean fácilmente entendibles para responsables políticos, docentes y otros usuarios del servicio educativo, lo que supone un avance en la validez consecucional de las evaluaciones de sistemas educativos.

## Referencias bibliográficas

- Epskamp, S., Borsboom, D., y Fried, E. I. (2017). Estimating psychological networks and their accuracy: A tutorial paper. *Behavior Research Methods*, 50, 195-212.
- Fernández-Alonso, R., y Muñiz, J. (2011). Diseño de cuadernillos para la evaluación de las competencias básicas. *Aula Abierta*, 39, 3-34.
- Ikeda, M., y García, E. (2014). Grade repetition. A comparative study of academic and non- academic consequences. *OCDE Journal: Economic Studies*, 2013(1), 1-47.
- Newman, M. E. J. (2010). *Networks: An Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Palardy, G., Rumberger, R., y Butler, T. (2015). The effect of high school socioeconomic, racial, and linguistic segregation on academic performance and school behaviors. *Teachers College Record*, 117(12), 1-52.

- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., y Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410.
- Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness. A critical review of the knowledge base*. Dordrecht: Springer.
- Suárez-Álvarez, J., Fernández-Alonso, R., y Muñiz, J. (2014). Self-concept, motivation, expectations, and socio-economic level as predictors of academic performance in mathematics. *Learning and Individual Differences*, 30, 118-123.
- Taut, S., y Palacios, D. (2016). Interpretaciones no intencionadas e intencionadas y usos de los resultados de PISA: Una perspectiva de validez consecuencial. *RELIEVE*, 22(1), 1-17.



# Validación de la prueba ECODIES para la evaluación de competencias digitales de estudiantes de Educación Obligatoria

CASILLAS-MARTÍN, SONIA  
CABEZAS-GONZÁLEZ, MARCOS  
GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO, ANA  
*Universidad de Salamanca (España)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

La prueba para la Evaluación de la Competencia Digital en Educación Secundaria (ECODIES). fue diseñada en el marco de un proyecto de investigación<sup>1</sup> siguiendo el modelo DigComp 2.1 (Carretero, Vuorikari, & Punie, 2017). Se trata de una prueba original, novedosa, rigurosa y válida que permite evaluar los conocimientos, las capacidades y las actitudes de estudiantes de Educación Obligatoria sobre la competencia digital, estructurados en cinco áreas competenciales: Información, Comunicación, Creación de contenidos, Seguridad y Resolución de problemas.

El principal objetivo de este trabajo es comprobar la validez y la fiabilidad de dicha prueba (ECODIES-v1).

En cuanto al diseño y aplicación de ECODIES, los investigadores plantearon indicadores para las cinco áreas competenciales sobre las que versa la competencia digital y fueron adaptados a la población objeto de estudio, organizados en tres niveles de dificultad y tres ámbitos de desarrollo. Estos indicadores pueden consultarse en el “Modelo de indicadores para evaluar la competencia digital de los estudiantes tomando como referencia el modelo DigComp (INCODIES)” (Número de asiento registral: 00/19/1931. Fecha de concesión: 21/01/2018, disponible en: <https://gredos.usal.es/handle/10366/139409>). Para la validación del contenido del modelo se siguió el método de jueces.

A partir de este modelo de indicadores se procedió a elaborar un banco de preguntas para cada una de estas cinco áreas. Esta batería de ítems se depuró, en primer lugar, por medio de una revisión de expertos e investigadores, obteniéndose la primera versión de la prueba de evaluación, aplicada a una muestra piloto de 288 estudiantes de Educación Obligatoria. A partir de estos resultados se procedió a elaborar la versión definitiva (compuesta por 108 ítems). (Número de asiento registral: 00/19/1921. Fecha de concesión: 21/01/2018, disponible en: <https://gredos.usal.es/handle/10366/139397>).

La aplicación de la prueba se realizó de manera online por medio de una plataforma web diseñada *ad hoc* (<https://www.ecodies.es/>) con el propósito de facilitar las respuestas de los escolares.

<sup>1</sup> Proyecto de investigación I+D denominado “Evaluación de las competencias digitales de los estudiantes de Educación Obligatoria y estudio de la incidencia de variables socio-familiares”, desarrollado por el Grupo de Investigación-Innovación en Tecnología Educativa de la Universidad de Salamanca (GITE-USAL) y financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad dentro del Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia del gobierno de España (EVADISO, EDU2015-67975-C3-3-P, MINECO/FEDER).

## Metodología

Se utilizó un tipo de muestreo aleatorio estratificado (Otzen & Manterola, 2017) y se obtuvo un total de 816 estudiantes de 12-14 años, de 23 centros educativos de la Comunidad Autónoma de Castilla y León (España). La muestra es equilibrada en cuanto al género y en menor medida en relación con la etapa educativa, predominando los alumnos del último curso de Educación Primaria.

Para el análisis de la fiabilidad de la prueba se calcularon los estadísticos de Alpha de Cronbach, Alpha ordinal y Theta de Armor. Estos dos últimos, debido a la naturaleza dicotómica de la prueba, se consideran más apropiados para escalas de menos de cinco categorías o ítems dicotómicos, y fueron calculados en base a las correlaciones tetracóricas y los pesos factoriales rotados.

Las herramientas utilizadas para el análisis fueron el programa estadístico SPSS v24 y el software CORRECTOR 1.2 y la hoja Excel de Domínguez Lara (2018) que parte de una matriz de correlaciones tetracóricas.

## Resultados y conclusiones

En la Tabla 1 se presentan los datos obtenidos diferenciados por cada una de las cinco áreas. En casi todos los casos son satisfactorios (>0,70), a excepción de las áreas 1 y 3 en el ámbito de conocimiento y capacidad que, aunque con índices muy próximo a 0,70, no alcanzan esta puntuación mínima para ser considerados aceptables.

**Tabla 1.** Estadísticos de fiabilidad de la prueba completa por ámbitos y áreas

Área	Ámbito	N	$\alpha$ Cronbach	$\alpha$ ordinal	Theta de Armor	Índice de Atenuación (IA)	N de elementos
A1	Conocimiento-capacidad	816	0,393	0,655	0,66	40%	12
	Actitudes	816	0,593	0,724	0,72	18%	6
	Total	816	0,349	0,817	0,72	57%	18
A2	Conocimiento-capacidad	807	0,583	0,70	0,71	17%	18
	Actitudes	807	0,728	0,814	0,80	11%	6
	Total	807	0,397	0,864	0,80	19%	24
A3	Conocimiento-capacidad	787	0,434	0,628	0,64	31%	16
	Actitudes	787	0,694	0,798	0,72	13%	6
	Total	787	0,296	0,848	0,72	65%	22
A4	Conocimiento-capacidad	771	0,636	0,76	0,74	16%	16
	Actitudes	771	0,781	0,843	0,83	7%	6
	Total	771	0,393	0,895	0,84	56%	22
A5	Conocimiento-capacidad	772	0,398	0,582	0,62	32%	16
	Actitudes	772	0,681	0,790	0,70	14%	6
	Total	772	0,302	0,835	0,70	64%	22
Prueba	Completa	771	0,310	0,628	0,54	51%	108

A1. Información, A2. Comunicación, A3. Creación de contenidos, A4. Seguridad, A5. Resolución de Problemas

**Fuente:** Elaboración propia

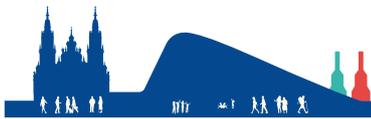
Los análisis estadísticos realizados sobre la prueba permiten afirmar que se trata de un instrumento fiable y válido.

La puntuación media en la prueba final es de XECODIES=37,14 sobre un máximo de 78 puntos, lo que equivale, en una escala de 0-10 puntos, a una puntuación muy cercana al aprobado (4,8). El nivel de dificultad/facilidad que se obtiene en la prueba de conocimiento y capacidad es medio/moderado. La dimensión actitudinal de la competencia digital alcanza una valoración muy positiva (XAC=4,24).

La utilización del  $\alpha$  ordinal permite afirmar que tanto las pruebas por separado (conocimiento- capacidad y actitud) como la prueba completa tienen una fiabilidad entre satisfactoria y muy satisfactoria. Se deberán revisar las pruebas de aquellas donde los índices no alcanzan la puntuación mínima para ser considerados aceptables (<0,70).

### Referencias bibliográficas

- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1. The digital competence framework for citizens*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2760/38842
- Domínguez Lara, S. (2018). Fiabilidad y alfa ordinal. *Actas Urológicas Españolas*, 42(2), 140-141. doi: 10.1016/j.acuro.2017.07.002
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. doi: 10.4067/S0717-95022017000100037



## Consecuencias de la evaluación del profesorado universitario: Revisando la literatura

MULA FALCÓN, JAVIER  
CABALLERO, KATIA

*Universidad de Granada (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Esta comunicación se enmarca en el proyecto I+D+i: La influencia del neoliberalismo en las identidades académicas y en el nivel de satisfacción profesional (NEOACADEMIC), concedido por la AEI del Ministerio de Ciencia e Innovación en la convocatoria de 2019 (PID2019-105631GA-I00 / AEI / 10.13039/501100011033).

En los últimos años se ha observado en el contexto español un incremento del número y peso de las evaluaciones del desempeño profesional del profesorado universitario. Desde la creación y desarrollo de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANECA) en 2002, primero como una agencia pública y posteriormente como un Organismo Autónomo adscrito al Ministerio de Ciencias, Innovación y Universidades (artículo 8 de la Ley 15/2014 del 16 de septiembre), la evaluación del profesorado se ha convertido en un requisito indispensable para la supervivencia académica (Bermúdez-Aponte & Laspalas, 2017).

Asimismo, aunque la evaluación del profesorado gira en torno a varios ámbitos según el RD 415/15 (investigación, docencia, gestión y transferencia), se prioriza la actividad investigadora frente al resto, tomando como referencia indicadores como la indexación y el factor de impacto. Como consecuencia, el profesorado universitario está sometido a una presión continua por producir con el objetivo de superar satisfactoriamente estas evaluaciones (Dashper & Fletcher, 2019; San Fabián, 2020).

Estos procesos de evaluación conllevan importantes consecuencias en el profesorado universitario, no solo afectando al equilibrio y la calidad de sus labores, sino también a sus relaciones personales y a su salud. Ante este contexto, surge la necesidad de un estudio que permita recopilar las principales consecuencias que dichas evaluaciones tienen sobre el profesorado. Por tanto, el principal objetivo de esta investigación consiste en realizar una revisión sistemática de la literatura sobre las consecuencias de las evaluaciones del desempeño profesional del profesorado universitario.

### Metodología

Para la consecución de dicho objetivo, se desarrolló una revisión sistemática de la literatura mediante la técnica de mapeo bibliográfico (CASCADE Project, 2012). Las bases de datos empleadas fueron WoS y Scopus. Finalmente, tras la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión, se seleccionaron un total de 19 documentos, los cuales

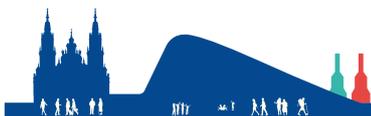
fueron sometidos a un doble análisis. Por un lado, se estudiaron las principales características topográficas de los estudios (distribución geográfica, distribución temporal, enfoques metodológicos). Y, por otro lado, se realizó un breve análisis temático (Braun & Clarke, 2006).

## Resultados y conclusiones

Entre los resultados destacamos el aumento de la producción científica conforme se suceden los años, el predominio de investigaciones con enfoque cualitativo y la gran heterogeneidad en cuanto a la distribución geográfica, aunque con el predominio de estudios desarrollados en EEUU y el Norte de Europa. Por otra parte, se destacan dos temáticas fundamentales: 1) consecuencias laborales y 2) consecuencias sociales y de salud. Por último, se subrayan futuras líneas de investigación entre las que destacamos estudios que profundicen en cuestiones de género.

## Referencias bibliográficas

- Bermúdez-Aponte, J., & Laspalas, F. (2017). El profesor universitario: integración entre lo personal y lo profesional. *Revista Interuniversitaria*, 29(2), 109-126. doi: 10.14201/teoredu292109126
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Dasher, K., & Fletcher, T. (2019). 'Don't call me an academic': Professional identity and struggles for legitimacy within the vocational field of events management higher education. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 25, 1-10. doi:10.1016/j.jhlste.2019.100201
- Ley 15/2014, de 16 de septiembre, de racionalización del Sector Público y otras medidas de reforma administrativa. Boletín oficial del estado, 226, de 17 septiembre de 2014, 72336-72386. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/l/2014/09/16/15>
- Real Decreto 415/2015, de 29 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios. Boletín oficial del estado, 144, de 17 de junio de 2015, 50319-50337. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2015/05/29/415>
- San Fabián, J. (2020). El reconocimiento de la actividad investigadora universitaria como mecanismo de regulación del mercado académico. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 23-4. doi: 10.24310/mgnmar.v1i1.7208



## **Dominio muestral de la Educación Parental Positiva**

**BESGA-ZUNZUNEGUI, SILVESTRE**

**PÉREZ-GONZÁLEZ, JUAN CARLOS**

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

La presente propuesta teórica subyace de la construcción del marco teórico de una Tesis Doctoral dirigida a determinar y comprender la influencia de las prácticas y estilos de crianza ejercidos por los progenitores sobre el desarrollo socioemocional de los hijos, haciendo hincapié también en la influencia del propio desarrollo socioemocional de los progenitores a la hora de llevarse a cabo dicha tarea de un modo u otro. En este sentido, en el caso de los progenitores, no solo se trata de incidir en cómo poseer un bajo nivel socioemocional puede afectar negativamente al ejercicio de las prácticas y estilos de crianza y, por ende, al desarrollo socioemocional de los hijos, sino cómo poseer un correcto y/u óptimo desarrollo/nivel socioemocional puede llegar a influir positivamente en dicho desarrollo por parte de los hijos, pero negativamente en el bienestar y niveles de estrés de los progenitores. Para ello, la propuesta trata de precisar cuáles son las dimensiones que componen/rigen la forma de criar y/o educar de los progenitores a sus hijos.

Además de las dimensiones extraídas a partir de un proceso de categorización, la propuesta trata de dilucidar en qué medida, tanto los temperamentos de progenitores e hijos, entendiendo dicha dimensión como la capacidad de los progenitores para ser conscientes de la influencia de su temperamento y el de sus propios hijos a la hora de llevar a cabo el resto de las prácticas de crianza, como el compromiso de los progenitores, entendiendo este como la capacidad de estos para ejercer su rol con Vigor, Dedicación y Absorción, influyen a la hora de desempeñar la labor parental. Cabe mencionar que, en el primero de los casos, la propuesta incurre en la conceptualización del temperamento como el sustento biológico de las disposiciones y/o tendencias comportamentales (personalidad) que confluyen en la constelación de autopercepciones emocionales individuales (Inteligencia Emocional Rasgo).

Partiendo de la totalidad de dimensiones planteadas, la propuesta trata de dilucidar en qué teorías, modelos, aportaciones, etc. se apoya su justificación. El objetivo último de su elaboración es el diseño y validación de un instrumento de evaluación comprensivo dirigido, por un lado a progenitores, y por otro lado a hijos situados en edad adolescente y/o adultez temprana. De este modo, se espera disponer de dos versiones de una medida holística capaz de conocer, identificar, evaluar y comprender prácticas y estilos de crianza favorecedores de un correcto desarrollo socioemocional, pero también aquellos contrarios al mismo.

## Metodología

La propuesta se cimenta en una revisión sistemática de instrumentos de evaluación y aportaciones relativas al área de la parentalidad, la Educación Parental o la propia crianza. A partir de dicha revisión, esta se apoya primeramente en la dimensión “Temperamentos”, entendida como la base biológica de la personalidad. Tras esta primera dimensión, se considera oportuno el análisis de las dimensiones propuestas por diversos organismos, autores e instrumentos de evaluación concernientes al ámbito de estudio citado a la hora de evaluar tradicional y contemporáneamente las prácticas y los estilos de crianza (desde mediados del siglo xx hasta nuestros días). Posteriormente, se ha creído conveniente la categorización de 5 dimensiones globales extraídas a partir de las aportadas hasta el momento: “Apego”, “Apoyo”, “Comunicación”, “Disciplina” y “Motivación”. Tras ello, se han fundamentado en las aportaciones teóricas de otros autores, así como en los resultados empíricos obtenidos por diversos estudios en relación a la influencia de dichas dimensiones en el desarrollo socioemocional. Finalmente, también se ha creído conveniente la introducción de una séptima dimensión: “Compromiso”, entendida como la contrapartida al agotamiento parental, es decir, al estrés crónico y agudo padecido por muchos progenitores y que, por consiguiente, afecta al desempeño del resto de dimensiones.

## Resultados y conclusiones

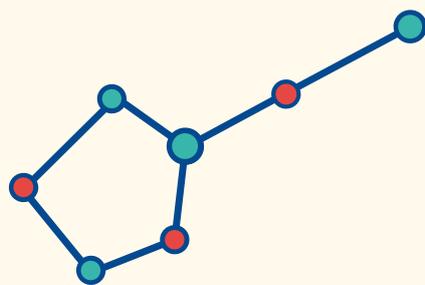
Se espera afianzar una medida comprehensiva capaz de albergar las aportaciones dadas en el ámbito de la crianza por los diferentes autores y expertos. En conjunto, se trata de promulgar una forma de educar en la que, los progenitores se encuentren emocionalmente formados, sintiéndose por consiguiente competentes, pudiendo así guiar satisfactoriamente el desarrollo de sus hijos sin perjudicar su propio bienestar. De este modo, se estará dando un paso en firme a la hora de suprimir las diversas formas de maltrato en la infancia y la adolescencia.

Como principal innovación, se resalta la inclusión de la dimensión “Temperamentos”, la cual no ha sido estudiada hasta el momento inmersa en un mismo instrumento de evaluación junto a otras dimensiones de crianza, así como de la dimensión “Compromiso”, tradicionalmente estudiada en el ámbito laboral y cuya extrapolación al contexto parental parece conveniente dada la especificidad del mismo.

Por último y no menos resaltable, se subraya como limitación principal la no inclusión de las diferentes revisiones, versiones y adaptaciones llevadas a cabo por diferentes autores respecto a algunos de los instrumentos a partir de los cuales se han extraído las dimensiones estudiadas, siendo recomendable por tanto su revisión e inclusión en futuras exploraciones.

## Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R., Pérez González, J. C., & García, E. (2015). *Inteligencia Emocional en Educación*. Madrid: Síntesis.
- De la Torre, P. (2018). *Fundamentos y prácticas de Comunicación No Violenta*. Barcelona: Arpa.
- Mikolajczak, M., & Roskam, I. (2019). Parental Burnout: What is it, and why does it matter? *Clinical Psychological Science*, 7(6), 1319-1329. doi:10.1177/2167702619858430
- Rodrigo, M. J., Amorós, P., Arranz, E., Hidalgo, M. V., Martín Quintana, J. C., Martínez González, R. A., & Ochaita, E. (2015). *Guía de buenas prácticas en parentalidad positiva: Un recurso para apoyar la práctica profesional con familias*. Madrid: FEMP.
- Salanova, M. (2006). Medida y evaluación del burnout: nuevas perspectivas. En F. Giner Giner & R. Perales Martín (Coords.), *Jornada El Síndrome de quemarse por el trabajo en Servicios Sociales* (pp. 27-44). Diputación de Valencia: Servicio de Acción Social.
- Siegel, D. J., & Payne Bryson, T. (2018). *Disciplina sin lágrimas: una guía imprescindible para orientar y alimentar el desarrollo mental de tu hijo*. Barcelona: B de bolsillo.
- Siegel, D. J., & Payne Bryson, T. (2020). *El poder de la presencia: cómo la presencia de los padres moldea el cerebro de los hijos y configura las personas que llegarán a ser*. Barcelona: ALBA.



# Línea 9

**PÓSTERES**





## Evaluación de proyectos inclusivos. Retos en su medición

TORRECILLA MANRESA, SOFÍA

*Universidad Complutense de Madrid (España)*

### Contextualización

La ciencia puede ser un vehículo para la inclusión. Profesionales y académicos manifiestan que el alumnado con discapacidad intelectual puede beneficiarse significativamente de la educación científica en las aulas, no solo en la adquisición de conocimiento, sino para mejorar la autoestima, empoderamiento y respeto/aceptación de las diferencias. La Comisión Europea aboga por una modernización de la enseñanza de ciencias en los centros escolares para aumentar su eficacia y calidad. Parece que la enseñanza de ciencias más eficaz es aquella que utiliza metodologías activas, manipulativas y contextuales. No obstante, hay pocas evidencias sobre el efecto que tienen las metodologías inclusivas en el aprendizaje de conceptos científicos y en otras competencias relevantes en todos los estudiantes, con y sin discapacidad intelectual.

La evaluación es sin duda un componente clave en el avance hacia una educación inclusiva. Entendida como un derecho, es el instrumento con el que contamos que permite verificar el acceso igualitario al conocimiento e inclusión socioeducativa. Pero ¿qué tipo de instrumentos necesitamos para evaluar experiencias? ¿Qué criterios son de calidad?

### Descripción de la experiencia

En el ámbito escolar todavía se mantienen dos modalidades educativas, los centros ordinarios y especiales. En ambos casos el escenario en las aulas es heterogéneo, y por tanto las dos modalidades necesitan diseñar e implementar medidas de atención a la diversidad y estrategias inclusivas que permitan aprender y participar a todo el alumnado. La Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva destaca el papel de establecer buenas prácticas de colaboración y coordinación entre distintos profesionales de la educación y las familias. La red de apoyos aumenta la capacidad de responder eficazmente a la diversidad de los estudiantes y sus necesidades.

El Proyecto de innovación docente LamAble, de la Universidad Complutense de Madrid, permite por un lado dar un paso más en la línea de inclusión educativa y por otro acercar la ciencia a todas las personas. Pretende normalizar actividades inclusivas para estudiantes con y sin discapacidad intelectual utilizando la ciencia como herramienta en contextos escolares. Estudiantes universitarios de Ciencias y Educación diseñan talleres científicos con conceptos del currículo de Educación Secundaria que posteriormente son adaptados para personas con discapacidad intelectual. Una vez evaluados por el docente universitario, lo llevan a la práctica con alumnado de Secundaria y Educación especial, los cuales trabajan por parejas de manera colaborativa en el laboratorio siguiendo las directrices de los estudiantes universitarios que ejercen como docentes en todo momento.

Para evaluar su impacto, se utilizan técnicas de recogida de información y análisis con procedimientos cualitativos y cuantitativos. En esta comunicación, tratamos las dificultades y retos que encontramos en la parte de la evaluación que se lleva a cabo por medio de cuestionarios para estudiantes con y sin discapacidad intelectual.

Toda evaluación inclusiva debe cumplir con los siguientes criterios: 1) equitativa y justa, 2) en positivo y no represora. La comunicación evaluativa debe ser enfocada para promover el autoconcepto del estudiante y mostrar las altas expectativas del evaluador, así como garantizar que se dé cuenta de todo lo aprendido.

Para ello, se han adaptado a lectura fácil y pictogramas cuestionarios que son respondidos por estudiantes de secundaria y educación especial. Pero ¿son suficientes estas medidas? La experiencia de los investigadores al evaluar el impacto en el curso académico 2018-2019 ha permitido detectar necesidades de mejora de los instrumentos utilizados.

## Conclusiones

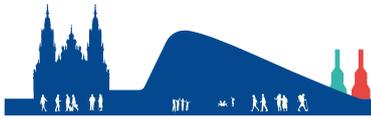
Para poder evaluar y comparar los efectos educativos y sociales en el alumnado de secundaria y educación especial los instrumentos deben ser los mismos, pero adaptados a cada colectivo. Si nos centramos en los estudiantes con discapacidad intelectual, los cuestionarios no son la mejor herramienta para ello o, por lo menos, las medidas de adaptación utilizadas hasta el momento en el Proyecto.

Dada la diversidad cognitiva de los estudiantes, muchos de ellos cuentan con un nivel bajo de comprensión lectora, además de la dificultad de mantener la atención necesaria para contestar en un tiempo limitado de tiempo y sin interrupción los cuestionarios.

Es por ello por lo que debemos seguir investigando y probando procedimientos que faciliten su comprensión, y que se adapten a sus necesidades. Las herramientas tecnológicas pueden ser una vía factible en muchos casos, pero en otros hay que tratar de buscar alternativas que optimicen estos instrumentos y así evaluar de manera válida y fiable experiencias inclusivas que permitan obtener resultados que identifiquen, dimensionan y comprenden los efectos en los estudiantes y demás agentes educativos.

## Referencias bibliográficas

- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (Adaptación de la tercera edición revisada de Index for Inclusion). Madrid: OEI, FUEM.
- Herrero Domínguez, S., et al. (2018). *I.amAble: la ciencia como vehículo hacia la plena inclusión*. Proyecto de Innovación. Convocatoria 2017/2018.
- López, E., Expósito, E., Carpintero, E., y Asensio, I. (2018). ¿Qué nos dice PISA sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias? Una aproximación a través de árboles de decisión. *Revista de Educación*, 382, 133-162.
- Núñez, M., Biencinto, C., Carpintero, E., y García, M. (2014). Enfoques de atención a la diversidad, estrategias de aprendizaje y motivación en educación secundaria. *Perfiles Educativos*, XXVI(145), 65-80.
- Spooner, F., y Browder, D. (2015). Raising the bar: Significant advances and future needs for promoting learning for students with severe disabilities. *Remedial and Special Education*, 36(1), 28-32. doi: 10.1177/0741932514555022
- Torrecilla, F. J. M., & Román, M. (2008). La evaluación educativa como derecho humano. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 1(1), 1-5.



# Realidades diversas y horizontes comunes en la evaluación de la Personalidad Eficaz en personas con discapacidad física

CEDEIRA, JESÚS MANUEL

*Universidad de Oviedo (España)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

La Personalidad Eficaz como un constructo teórico-empírico compuesto por cuatro esferas del yo: Estas cuatro esferas del yo funcionarían de manera interactiva, influyéndose mutuamente, generando un tipo de respuesta o conducta considerada eficaz frente a los desafíos a los que se enfrenta la persona. No pueden ser consideradas de forma autónoma e independiente. La primera dimensión denominada “Fortalezas del yo” recoge todos aquellos factores relacionados con el autoconcepto y la autoestima, esta primera dimensión es como el pilar donde se apoya toda la fuerza de una personalidad eficaz. La segunda dimensión se denomina “Demandas del yo” y agrupa todos los factores relacionados con la motivación de logro, las atribuciones o locus de control y las expectativas. La tercera dimensión del constructo se denomina “Retos del yo” y agrupa todos aquellos factores relacionados con el afrontamiento de problemas y la toma de decisiones. La cuarta y última dimensión la hemos llamado “Relaciones del yo” y agrupa todos aquellos factores que se han señalado de especial relevancia en el marco de las investigaciones y se relacionan con la comunicación, la empatía y la asertividad, con las habilidades sociales. Conocer y evaluar estas cuatro esferas del yo resulta de especial interés en la población con discapacidad motórica. La motricidad limitada, o escasamente controlada, genera una serie de hándicaps con los que el sujeto debe aprender a convivir. Se verán afectadas las respuestas a todos los interrogantes que se han planteado más arriba. La discapacidad motora mediará en las expectativas de la persona, en sus atribuciones, en sus problemas y las estrategias para afrontarlos. Verá alterada su capacidad para interactuar con otras personas, por ejemplo, al no puede producir muchos de los gestos a los cuales el contexto otorga un valor comunicativo, pudiendo presentar problemas en la comunicación por dificultades en la articulación o en la comprensión por falta de desarrollo en los códigos de comunicación. Y todo ello afectará a la forma en que se percibe y en que se valora. La discapacidad motórica puede mediar en la dinámica y el funcionamiento de las cuatro esferas que configuran la Personalidad Eficaz. Y por ello la necesidad de una prueba de evaluación adaptada a las características diferenciales de la población con discapacidad física.

El objetivo del trabajo es la adaptación y validación de un cuestionario de evaluación de la personalidad eficaz a población con discapacidad motórica por encima del 33 %.

## Metodología

La muestra recoge 72 personas siempre afectadas por una discapacidad física superior al 30% residentes en el Principado de Asturias. La selección de la muestra fue llevada a cabo en nueve asociaciones de discapacitados físicos (ASEMPA, ASPAYM, COCEMFE-ASTURIAS, FUNCIONATIVAS, FAIA, UMA, FIBROMIALGIA, AADEM y APTA) y un centro de apoyo a la integración (CAI de Viesques). La media de edad de los participantes en el estudio fue de 47.14 años (desviación de 14.78) con un rango comprendido entre los 18 y los 77 años.

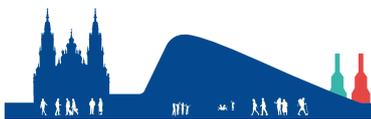
De cara a facilitar la adaptación del lenguaje y el contenido de los ítems se contó con la colaboración de tres personas expertas y cualificadas que presentaban discapacidad física severa. En el caso de las discapacidades físicas severas se contempló la posibilidad de que el cuestionario fuera cumplimentado por una tercera persona. A continuación, presentamos el cuestionario de personalidad eficaz adaptado a población afectada por discapacidad física: Para el estudio de validez externa de esta prueba se ha utilizado el Cuestionario de Psicoemocionalidad de Rocabert, Gómez, y Descals (2006). Consta de 36 ítems que describen comportamientos y formas de pensar que las personas pueden manifestar habitualmente en su vida diaria. También se trata de un cuestionario tipo Likert al que se contesta señalando la opción de respuesta que más se aproxima a la forma de comportarse o de pensar del sujeto evaluado (A: es exactamente mi caso; B: se parece bastante; C: es diferente a mi caso; D: es lo contrario). Está compuesto de nueve factores: Iniciativa y optimismo, Persistencia, Tolerancia a la frustración, Innovación y Adaptabilidad, Expectativas de Auto-eficacia, Temor al fracaso, Autocontrol y gestión del estrés, Empatía y Asertividad.

## Resultados y conclusiones

El presente trabajo persigue la construcción de un cuestionario para la evaluación de la Personalidad Eficaz en población con discapacidad física adaptado, fiable y válido. Con respecto a la consistencia interna, la prueba presenta una alta fiabilidad ( $\alpha$  de Cronbach=.908). El bajo número de ítems que lo conforman (tan sólo 22 ítems) facilita la aplicación de la prueba. El juicio de expertos, formado por personas afectadas por discapacidad física, garantiza en cierta medida la idoneidad de la adaptación de los ítems a la población de destino. Así, el cuestionario se presenta como un instrumento adaptado y fiable para la evaluación de competencias personales y sociales en esta población. Parece haber entonces, cierta relación entre cinco de los nueve factores que conforman el Cuestionario de Psicoemocionalidad y los factores del cuestionario de Personalidad Eficaz adaptado a población con discapacidad física. En definitiva, aquí se presenta un cuestionario breve, fiable, válido y adaptado a personas con discapacidad física para la evaluación de la Personalidad Eficaz.

## Referencias bibliográficas

- Dapelo, B., Marcone, R., Martín del Buey, F., Martín Palacio, E., & Fernández Zapico, A. (2006). Adaptación Chilena del Cuestionario de Personalidad Eficaz para Adolescentes. *Psicothema*, 18(1), 130-134.
- Gómez Artiga, A., Rocabert, E., & Descals, A. (2006). Elaboración de un cuestionario de personalidad eficiente para el análisis de la conducta vocacional universitaria. *Revista galego-portuguesa de Psicología e Educación*, 13, 399-411.
- Martín del Buey, Fernández, Z. A., Morís, J., Marcone, T. R., & Dapelo, P. B. (2004). Evaluación de la personalidad eficaz en contextos educativos: Primeros resultados. *Revista de Orientación educativa*, 33-34, 79-101.
- Martín del Buey, F., Fernández Zapico, A., Martín Palacio, E., Dapelo, B., Marcone, R., & Granados, P. (2008). Cuestionario de Personalidad Eficaz para la formación profesional. *Psicothema*, 20(2), 224-228.



## **Evaluación del impacto social en los escolares que visitan el Oceanogràfic**

**FUENTES RODRÍGUEZ, TAMARA**

*Avanqua Oceanogràfic y Universitat de València (España)*

**ORELLANA ALONSO, NATIVIDAD**

**DÍAZ-GARCÍA, MARÍA ISABEL**

*Universitat de València (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

La conciencia de la ciudadanía sobre la naturaleza y las cuestiones ambientales y de conservación ha pasado a un primer plano. De esta forma, muchos zoológicos y acuarios han respondido a este cambio como agentes para la preservación de especies y la educación pública (Marino, Lilienfeld, Malamud, Nobis, y Broglio 2010).

La Fundación Oceanogràfic dentro de su programa de investigación incluye el de “Biodiversidad y Sociedad”. El objetivo es facilitar el encuentro entre biodiversidad y sociedad. El presente trabajo muestra los primeros resultados de una investigación que pretende responder a esta iniciativa, evaluando el impacto social que genera el Oceanogràfic (a través de su estrategia de misión y visión) y las actividades programadas (en los ámbitos científicos, educativos y de concienciación ambiental), centrándonos en las visitas de Escolares.

La evaluación del impacto social reviste una gran complejidad y presenta notables dificultades. Esta complejidad se incrementa cuando los contextos son más complejos y hacen referencias a habilidades más complejas.

Por ello, en el inicio del proyecto se consideraron los Estándares de Acreditación y Políticas Relacionadas de la Asociación de Zoológicos y Acuarios (AZA). La evaluación de los programas educativos se ha de efectuar de forma regular en cuanto a su eficacia y contenido. Además, deben valorar más que la satisfacción de los participantes el impacto del programa educativo, incluyendo el impacto en el conocimiento, las actitudes/efectos y el comportamiento relacionados con la conservación (WAZA, 2019).

A este respecto, Lee Ehmke señala que los zoológicos y acuarios deben proporcionar formación para aumentar la conciencia y la comprensión de la biodiversidad y conservación de la misma. Señalando a su vez la necesidad de realizar estudios científicos para ver la efectividad de los esfuerzos educativos y si los resultados son significativos (WAZA, 2019).

Ya Moss, Jensen, y Gusset (2015) apuntaban que se han realizado afirmaciones sobre la causalidad del impacto educativo a partir de las visitas a los zoológicos y los acuarios sin tener la suficiente evidencia empírica.

A partir del constructo de cultura oceánica (Chicote y Pujana, 2016), este movimiento se ha ido extendiendo por todo el mundo gracias al desarrollo de asociaciones de educadores en ciencias oceánicas en Canadá, Australia, Europa y Asia (UNESCO, 2018).

En el año 2015, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobó la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible. La Agenda cuenta con 17 ODS. El objetivo 14 trata de la Vida Submarina: Conservar y utilizar en forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible. Para lograr los ODS la

educación juega un papel básico, pues la ciudadanía necesita conocimientos, habilidades, valores y actitudes que los empoderen para contribuir con el desarrollo sostenible (UNESCO, 2017). Para ello, la UNESCO ha desarrollado los objetivos de aprendizaje que se organizan en los dominios cognitivo, socioemocional y conductual.

## Metodología

La muestra está formada por 206 estudiantes (entre 4.º de primaria y 1.º de ESO) con una edad media de 10,7 años (std= 1,06), entre 9 y 15 años. El número de chicos y chicas está muy compensado aproximándose al 50%. El contacto de los escolares con el mar mayoritariamente está vinculado a las vacaciones. El 44,2% era su primera visita al Oceanográfico.

El método de recogida de información son cuestionarios en los que además de variables de tipo sociodemográfico se utilizaron escalas para evaluar: las Actitudes hacia el medio marino y su conservación ( $\alpha$  de Cronbach = .70), las Conductas de conservación del medio ambiente ( $\alpha$  de Cronbach = .76) y los Conocimientos sobre biodiversidad y conservación del medio marino ( $\alpha$  de Cronbach = .67).

Se trata de un diseño pre-postest con seguimiento, se tomaron medidas de las variables antes y después de la visita para evaluar el impacto de la misma y posteriormente a los 6 meses para evaluar el impacto a medio plazo (esta última evaluación se va a realizar en la segunda quincena de enero).

Para el análisis de datos se ha utilizado estadística no paramétrica utilizando la prueba de Wilcoxon para dos muestras relacionadas

## Resultados y conclusiones

Los resultados muestran diferencias significativas en los tres aspectos evaluados.

La actitud media en el momento previsita es menor que en el momento postvisita. A partir de la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas se han hallado diferencias estadísticamente significativas, con un tamaño del efecto pequeño ( $\eta^2 = ,029$ ).

Los escolares en el momento previsita señalan que realizan normalmente las distintas conductas para la conservación del medio ambiente. En el momento postvisita realizan las conductas entre normalmente y casi siempre. A partir de la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas se han hallado diferencias estadísticamente significativas, con un tamaño del efecto mediano ( $\eta^2 = ,091$ ).

Respecto al Impacto en conocimientos sobre biodiversidad y conservación del medio marino, el conocimiento medio en el momento previsita es menor que en el momento postvisita. A partir de la prueba t para muestras relacionadas se han hallado diferencias estadísticamente significativas, con un tamaño del efecto pequeño ( $\eta^2$  parcial = ,036).

Como conclusión cabe señalar que sí se produce un impacto positivo tras la visita al Oceanográfico y que esperamos se mantenga o aumente en el pase de seguimiento.

En relación con los instrumentos de medida se han cambiado o reformulado algunos ítems para mejorar su fiabilidad y comprensión por parte de los escolares.

## Referencias bibliográficas

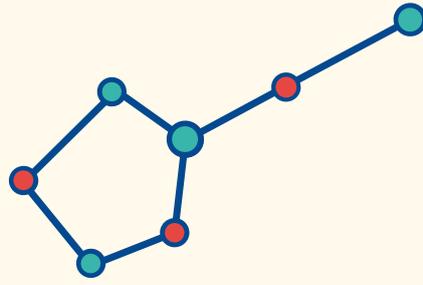
- Association of Zoos and Aquariums (2019). *Accreditation Standards and Related Policies*. Silver Spring, MD: Association of Zoos and Aquariums.
- Chicote, C. A., y Pujana, J. Z. (2016). *Ocean Literacy: la Cultura Oceánica en España, un concepto reciente que toma fuerza*. Madrid: Centro Nacional de Educación Ambiental.
- Marino, L., Lilienfeld, S. O., Malamud, R., Nobis, N., y Broglio, R. (2010). Do Zoos and Aquariums Promote Attitude Change in Visitors? A Critical Evaluation of the American Zoo and Aquarium Study. *Society y Animals*, 18(2), 126-138.
- Moss, A., Jensen, E., y Gusset, M. (2015). Evaluating the contribution of zoos and aquariums to Aichi Biodiversity

Target 1. *Conservation Biology*, 29(2), 537-544.

UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2018). *Cultura oceánica para todos Kit pedagógico*. Paris: UNESCO.

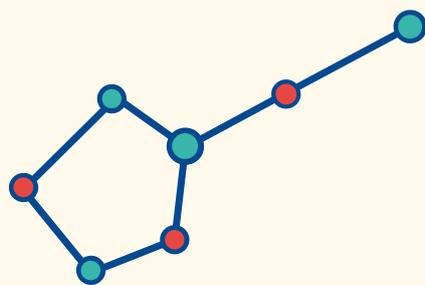
World Association of Zoos and Aquariums (2014). *A Global Evaluation of Biodiversity Literacy in Zoo and Aquarium Visitors*. Gland: Autor.



# Línea 10

## Educación, desarrollo personal y procesos de aprendizaje

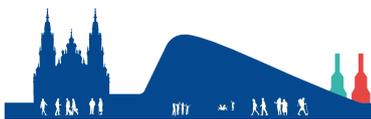




# Línea 10

## **SIMPOSIOS**





## La educación emocional en el siglo XXI

MÉNDEZ LOIS, MARÍA JOSÉ (COORD.)

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### Descripción del simposio

Nuestras experiencias vitales están cargadas de emociones que marcan todas y cada una de las situaciones a las que nos enfrentamos. Tanto es así que, en un solo día, podemos pasar por los más diversos estados emocionales y, como nos plantea Zaccagnini (2004), soportamos sus variados efectos, pudiendo transitar, en un abrir y cerrar de ojos, de la tristeza a la alegría, de la calma a la ansiedad o de la sorpresa al miedo. De hecho, lo más frecuente es que una emoción no “aparezca” sola; al contrario, suele ser sobreenvenida por otra, consonante u opuesta, inmediatamente a su percepción (en el plano cognitivo). En este sentido entendemos que las emociones son como los pilares básicos sobre los que descansan casi todas las funciones del cerebro (Mora, 2012). Esta afirmación permite asumir el papel fundamental que tienen en el desarrollo saludable e integral de las personas y, directamente, sobre el bienestar y la felicidad que deben ser en la actualidad, sin ningún lugar a dudas, los dos objetivos últimos de los procesos educativos para la formación de las personas, el cambio de las comunidades y la gradual transformación del mundo.

La concesión de un proyecto de investigación del plan nacional, en el año 2019, y la primera reunión de trabajo entre los investigadores/as que lo llevaremos a cabo se convierte en la ocasión que nos ha dotado de la oportunidad de configurar la estructura de este simposium que tiene como eje central la educación emocional y las experiencias que desde dos comunidades autónomas españolas (Cataluña y Galicia) se están desarrollando, en el campo de la investigación educativa, en este inicio de siglo XXI.

Si entendemos la educación emocional como el proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida siendo su objetivo el desarrollo de competencias emocionales, como lo describen Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) se entenderá fácilmente cual es el propósito de las ponencias que configuran este simposium pues desde un planteamiento inicial de las competencias emocionales en los centros educativos que nos sitúe en la temática, pasaremos a explicar una propuesta de investigación en educación primaria para gestionar emociones a través del juego, una experiencia educativa desarrollada en educación secundaria que propone claves coeducativas y de desarrollo de los y las jóvenes de dicho nivel educativo, para concluir con la presentación de una propuesta de proyecto de investigación documental que explorará la aplicación de la educación emocional, como herramienta de investigación e intervención, en contextos pediátricos hospitalarios.

### Referencias bibliográficas

Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. doi: 10.5944/educxx1.1.10.297

- Mora, F. (2012). ¿Qué son las emociones? En R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 14-23). Esplugues de Llobregat: FAROS, Hospital de Sant Joan de Dèu.
- Zaccagnini, J. L. (2004). *¿Qué es inteligencia emocional? La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva.

## PONENCIA 1

# Las competencias emocionales del alumnado de 1.º ciclo de la educación primaria

**LÓPEZ CASSÁ, ELIA**

*Universitat de Barcelona (España)*

**ROS MORENTE, AGNÉS**

**FILELLA GUIU, GEMMA**

*Universitat de Lleida (España)*

### Descripción general y objetivos

Este trabajo tiene como objetivo dar a conocer la importancia y necesidad de la educación emocional en los centros educativos y, ofrecer algunas propuestas para su práctica. Para ello se cuenta con aportaciones relevantes dentro del marco de la legislación educativa, así como de enfoques científicos que abordan la necesidad de incorporar el desarrollo socioemocional en la persona.

Tradicionalmente, nuestra sociedad ha valorado un ideal de persona inteligente por su coeficiente intelectual. Afortunadamente, este enfoque ha cambiado, pues se ha comprobado que el coeficiente intelectual no es suficiente para conseguir el éxito profesional (Goleman, 2012). De acuerdo con lo expuesto, según Bisquerra (2012) necesitamos de un conjunto de habilidades emocionales y sociales que nos ayuden a desarrollar la estabilidad mental, el ajuste social y racional.

Por ello, a partir de este nuevo paradigma va tomando más fuerza en las escuelas del siglo XXI, el pilar de una buena Educación emocional, el constructo de la inteligencia emocional, definido como “la persona que comprende la habilidad de supervisar y entender las propias emociones y también las de los demás, discriminar entre estas emociones y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones” (Salovey & Mayer, 1990). En este caso, nos centraremos en las competencias emocionales, entendidas como la capacidad para gestionar de forma eficiente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular apropiadamente los fenómenos emocionales y afectivos.

La educación emocional es el proceso educativo que tiene como objetivo el desarrollo de las competencias emocionales que tiene lugar desde la infancia hasta a lo largo de la vida (Bisquerra, 2000). Según Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), las competencias emocionales son: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía personal, las competencias sociales y las competencias para la vida y el bienestar.

### Metodología

Para un correcto desarrollo de estas competencias emocionales es necesario iniciar la educación emocional de forma paulatina y continuada, desde la etapa de la educación infantil hasta los estudios post-obligatorios y universitarios. Por ello, destacaremos que una forma de desarrollar las competencias emocionales del alumnado es mediante programas de educación emocional. Algunos de los beneficios que aporta la aplicación de programas en el entorno escolar, según estudios ofrecidos por Brackett, Rivers, Reyes y Salovey (2012) y Pérez-Escoda, López-Cassá y Torrado (2013) son: la mejora de las relaciones interpersonales, disminución de problemas de conducta, mejora de la empatía, disminución en el índice de violencia y agresiones, mejora del rendimiento académico, disminución de problemas de atención, más conexión, implicación, satisfacción y bienestar en la escuela, entre otros.

Para llevar a cabo la educación emocional de forma efectiva en los centros educativos, es necesaria, en primer lugar, la sensibilización y la formación del profesorado. Posteriormente, la educación emocional debe contemplarse, no tan solo en espacios curriculares como la tutoría, sino también conviene incluirla en el Proyecto Educativo del Centro, Proyecto de Convivencia y en el Plan de Acción Tutorial (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2012). Lo ideal es llevarla a la práctica de manera sistemática en todos los niveles educativos, con actividades planificadas y, a la vez,

de forma transversal, en todas las áreas académicas y en la vida escolar.

Para la práctica de la educación emocional es esencial el uso de metodologías vivenciales y participativas que contemplen diversidad de actividades (juegos, role- playing, grupos de discusión, etc.) y tomen en consideración los conocimientos previos de los alumnos, sus vivencias, intereses y necesidades personales y sociales (Pérez & Filella, 2019). Es relevante aprovechar las situaciones que se generan de forma natural y espontánea en la vida escolar para favorecer la comprensión y el aprendizaje funcional de la educación emocional, así como la utilización de recursos didácticos y dinámicas adecuadas a las edades de los estudiantes.

Todo ello, sin olvidar, el papel de los adultos, en este caso de los docentes y las familias, en la participación y su implicación en la educación emocional. Pues ellos son un modelo y referente para los niños o adolescentes, teniendo en consideración el aprendizaje social de Bandura (1987).

## Resultados y conclusiones

Existen numerosas aportaciones y evidencias de la necesidad e importancia de incorporar la educación emocional en los centros educativos. Para el desarrollo de las competencias emocionales del alumnado se requiere de programas de educación emocional fundamentados y que se ajusten a las necesidades contextuales, así como de una sensibilización y formación en el colectivo docente, implicando en su participación a las familias. La educación emocional resulta más efectiva cuando se lleva a la práctica de forma sistemática y transversal.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. (2011). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Álvarez, M., & Bisquerra, R. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: CissPraxis.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82. doi: 10.5944/educxx1.1.10.297
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2012). Importància i necessitat de l'educació emocional a la infància i l'adolescència. *Butlletí d'infància*, 55, 1-7.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Brackett, M., Rivers, S., Reyes, M., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218-224. doi: 10.1016/j.lindif.2010.10.002
- Goleman, D. (2012). *La inteligencia emocional – por qué es más importante que el cociente intelectual*. México, SA: Javier Vergara, Editorial.
- Pérez, N., & Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. doi: 10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941
- Pérez-Escoda, N., López-Cassà, E., & Torrado, M. (2013). La Competencia emocional y el rendimiento académico en educación primaria. Comunicació presentada al CIIEB *Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar*. Zaragoza: Organizat per la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.

## PONENCIA 2

# Programa gamificado para la gestión emocional en educación primaria

**PÉREZ ESCODA, NÚRIA**

*Universitat de Barcelona (España)*

**ROS MORENTE, AGNÉS**

*Universitat de Lleida (España)*

**LÓPEZ CASSÁ, ELIA**

*Universitat de Barcelona (España)*

### Descripción general y objetivos

La convivencia en el seno de los centros educativos, tal y como ocurre en la Sociedad, a menudo es fuente de conflictos. Algunos estudios recientes concluyen que muchos de estos conflictos se relacionan con carencias en las habilidades y estrategias para regular las emociones y resolver con eficacia los problemas interpersonales. Por ello la introducción de programas para el desarrollo de las competencias emocionales está empezando a ser una innovación educativa en algunos centros. Hacer atractiva para el alumnado el desarrollo de sus competencias emocionales ha inspirado el desarrollo del vídeo juego Happy 8-12. Se trata de un programa gamificado para alumnado de segundo y tercer ciclo de educación primaria. El programa consta de 25 conflictos que los alumnos deben resolver siguiendo el proceso de regulación emocional basado en el marco teórico del Grupo de Investigación en Orientación Psico-pedagógica (GROP). El videojuego se fundamenta en los presupuestos de la psicología evolutiva, tiene en cuenta las habilidades cognitivo-lingüísticas y el progreso en los seis estadios morales de Piaget-Kohlberg. Paralelamente, las estrategias de gestión emocional se basan en el modelo de Gross (2007), el cual describe tres estrategias de regulación que se incorporan en el programa gamificado: cambio de atención, reevaluación cognitiva y cambio de situación. Por otro lado, en la resolución de los conflictos se sigue el siguiente esquema: conflicto-conciencia emocional-semáforo-estrategias de regulación emocional y respuesta al conflicto.

El objetivo de esta presentación es mostrar y evaluar la eficacia de un recurso gamificado para desarrollar las competencias emocionales de los alumnos y facilitar la resolución de conflictos de manera asertiva. Concretamente entre las preguntas de investigación se cuestiona si la aplicación del Happy 8-12, contribuye al desarrollo de las competencias emocionales, si tiene efectos sobre los niveles de ansiedad de los estudiantes, el clima del aula y el rendimiento académico del alumnado participante.

### Metodología

Se darán a conocer los resultados de la aplicación del videojuego en una muestra de 574 alumnos de 5.º y 6.º curso de educación primaria. La media de edad se halla en 10,53 años. De ellos, el 52,4% fueron varones. El grupo experimental constaba de 351 alumnos procedentes de 6 escuelas (62% del total). El grupo control estaba integrado por 223 alumnos de otros 4 centros de primaria (38% del total) que participaron voluntariamente en la investigación. Para evaluar la eficacia del programa se recurrió a un diseño cuasi experimental pretest y posttest con grupo control. Se utilizaron diferentes instrumentos entre los que destacamos el cuestionario de desarrollo emocional (CDE\_9-13), el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo para niños (STAIC), el Cuestionario Clima Social Aula (CES), cuestionario de clima de patio y el registro anecdótico de conductas conflictivas. Los participantes rellenaron los autoinformes y se realizaron las observaciones. El grupo experimental realizó el entrenamiento con el videojuego y posteriormente se volvieron a aplicar las pruebas a ambos grupos. En el análisis de datos se ha aplicado el modelo general lineal o la prueba de wilcoxon según los casos. Además, se ha estudiado el tamaño del efecto en algunas variables.

## Resultados y conclusiones

Los resultados indican que Happy 8-12 mejora de manera significativa las competencias emocionales, disminuye los niveles de ansiedad, mejora el clima social de aula y el clima de patio, reduciendo el número de conflictos entre iguales y aumentando sensiblemente el rendimiento académico. A la luz de los resultados podemos afirmar que educar la gestión de las emociones mejora el bienestar de los alumnos y actúa como estrategia de prevención de conductas disruptivas graves, incluido el acoso escolar, beneficiando en gran medida la convivencia de los centros educativos.

## Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R., & Pérez, M. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. doi: 10.5944/educxx1.1.10.297
- Filella, G., Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2014). SEL with a Video Game (Happy) to Resolve Interpersonal Conflicts Innovative Research in SEL. *Advances in SEL Research. American Educational Research Association*, 8(1), 19-22.
- Filella, G., Cabello, E., Pérez-Escoda, N., & Ros, A. (2016). Evaluación del programa de Educación Emocional “Happy 8-12” para la resolución asertiva de los conflictos entre iguales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(3), 582-60.
- Filella, G., Ros-Morente, A., Oriol, X., & March-Llanes J. (2018). The Assertive Resolution of Conflicts in School With a Gamified Emotion Education Program. *Front. Psychol.* 9, 2353. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02353
- Pérez-Escoda, N., & Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. doi: 10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941
- Ros, A., Filella, G., Ribes, R., & Pérez-Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 1-18.

## PONENCIA 3

# EmocionadXs: una experiencia de coeducación de las emociones y los sentimientos en Educación Secundaria

**PERMUY MARTÍNEZ, AIXA**

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

**BERASTEGUI MARTÍNEZ, JON**

*Universidad del País Vasco (España)*

### Contextualización

La experiencia EmocionadXs (Permuy, 2013), tomando la forma de un proyecto de educación de las emociones, se consolida dentro del Instituto de Enseñanza Secundaria “Xulián Magariños” de Negreira como una actividad de innovación, dirigida a la promoción de la convivencia positiva. Así, bajo la finalidad de contribuir al desarrollo de las competencias emocionales, sentimentales y sociales del alumnado de educación secundaria del Centro, se implementa en el curso académico 2015/2016 para todo el alumnado de 4.º curso.

EmocionadXs nace con la pretensión de incorporar a la acción tutorial el trabajo sobre las emociones desde la perspectiva de géneros. Esto significa crear una serie de talleres para el desarrollo de actitudes, comportamientos y creencias igualitarias, respetuosas y pacíficas entre el alumnado; para la promoción de una emocionalidad saludable que fomente el bienestar personal y colectivo.

La educación de las emociones (Berastegui & Permuy, 2017) puede definirse como una innovación pedagógica que surge a partir de la educación emocional en combinación con la perspectiva de géneros; una práctica que, por su carácter cambiante, a partir de esta experiencia, –EmocionadXs–, alcanzó otra forma, –la coeducación de las emociones y los sentimientos (Permuy, 2019)–, tal y como se explicará en las conclusiones de este relato.

Esta evolución será la consecuencia natural de las reflexiones teóricas que nacen del proceso de ahondar en el conocimiento de un fenómeno multidimensional tan complejo como es el sentir, pero también, por los resultados de la práctica en las aulas. El trabajo diario y el cuestionamiento del constructo en relación con las personas, sus vidas, la sociedad, los cambios del mundo, etc., enriquece y transforma la propia disciplina desde la experiencia; tanto en lo que tiene que ver con los objetivos, con los contenidos e, incluso, con el propio método pedagógico y, por supuesto, con su conceptualización.

### Descripción de la experiencia

EmocionadXs se lleva a cabo en el curso 2015/2016 con cada uno de los grupos naturales de 4º de la ESO, configurados tal y como sigue:

- 4.º ESO A: 19 participantes; 8 chicos, 10 chicas y 1 persona (auto)identificada como “ninguno” en relación a su género.
- 4.º ESO B: 15 participantes; 10 chicos y 5 chicas.
- 4.º ESO C: 10 participantes; 5 chicos y 5 chicas. Sus objetivos generales eran:
  - Apoderar a la juventud. Posibilitando el desarrollo integral del alumnado, tanto individual como colectivamente; evitando restricciones asociadas a los géneros y/o a la orientación sexo-afectiva.
  - Educar a las personas en la libertad, entendiendo al individuo como un todo, potenciando su conciencia, respetando y poniendo en valor sus particularidades y diferencias.
  - Transformar la realidad, lastrada por la herencia de una construcción sociocultural sexista, compensando las desigualdades.

Para la consecución de estos objetivos se abordaron los siguientes bloques de contenidos:

1. Identidad personal y social

2. Regulación de emociones
3. Diversidad sexo-afectiva
4. Comunicación y relaciones interpersonales.

En lo relativo a la metodología general, esta fue de carácter grupal, activa, dinámica y participativa, centrada en la persona y en la asunción de su propia responsabilidad en el proceso de generar aprendizajes significativos.

A través de un proceso no lineal y bidireccional, —de lo intra a lo interpersonal—, la experiencia se integra en la persona y en el grupo, adaptándose, en la forma de una reflexión crítica y subjetiva, desde las vivencias de cada individualidad y las de los de grupos, en todos los momentos en los que se aplica.

Este procedimiento se traduce en actividades que requieren de reflexiones profundas, argumentación, intercambio y puesta en práctica de destrezas para la comunicación y la relación interpersonal, trabajo cooperativo, ejercicio de la autonomía... También se realizan explicaciones, dinámicas de grupo, representación de roles, discusiones, debates... Actividades que sirven para analizar el lenguaje empleado, los estereotipos interiorizados, los mensajes recibidos a través de los medios de comunicación, de la literatura, del cine, de la música, de la comunidad...; a fin de valorar la influencia de estos elementos en la construcción de actitudes, pensamientos y comportamientos, pero también emociones.

Por último, en cuanto a su temporalización, EmocionadXs se implementó a lo largo de 6 sesiones de aula, de 50 minutos de duración cada una, —en la hora de tutoría—, a lo largo de 6 semanas consecutivas durante el curso académico 2015/2016.

## Conclusiones

A la vista de los resultados de EmocionadXs puede afirmarse que este tipo de experiencias fomentan actitudes de interés y disposición hacia el aprendizaje emocional, una elevada participación y motivación. Además, promueven el desarrollo de comportamientos más adaptativos, actitudes abiertas, flexibles, empáticas... Y, durante su transcurso, un tono emocional generalizado de bienestar.

También favorecen el desarrollo de las competencias emocionales, sentimentales y sociales: conciencia y regulación emocional, capacidades para relacionarse con las otras personas, —respeto y empatía—, capacidad para disfrutar, fluir... Y, además, facilitan una transformación en la percepción sobre la construcción de la identidad; sobre todo, en lo relativo a esos contenidos devenidos de la socialización diferencial de géneros.

La necesidad de una mayor conciencia sobre como los encargos del sistema cisheteropatriarcal condicionan significativamente actitudes, valores y normas, pero también emociones y sentimientos, justifica la emergencia de la nueva coeducación de las emociones y los sentimientos (Permuy, 2019).

## Referencias bibliográficas

- Berastegui, Y., & Permuy, A. (2017). La relación y la atención plena en el fútbol de alto rendimiento: educación de las emociones en las categorías base de la Real Sociedad de Fútbol S.A.D. En M. M. Aldámiz-Echevarría, B. Barredo, R. Bisquerra, N. García Aguilar, A. Giner, N. Pérez Escoda, & A. Tey, *Actas de las XIII Jornadas de Educación Emocional. Educación emocional en la actividad física y el deporte*, celebradas en Barcelona el 31 de marzo y el 1 de abril de 2017. 64-74. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/116845>
- Permuy, A. (2013). *Proyecto "EmocionadXs", coeducación das emocións en ESO*. Santiago de Compostela: Instituto de Ciencias da Educación-USC/Seminario Permanente de Emocionalidade, Xéneros e DEsenvolvemento Humano (EXDEHU) (non publicado).
- Permuy, A. (2019). *Coeducación das emocións e dos sentimentos na Educación Secundaria: deseño, desenvolvemento e avaliación da experiencia EmocionadXs*. (Tese doutoral inédita). Universidade de Santiago de Compostela.

## PONENCIA 4

# Educación emocional y enfermedad infantil: investigación e intervención en contextos pediátricos

GARCÍA DOCAMPO, LAURA

SANTOS REGO, MIGUEL

MÉNDEZ LOIS, MARÍA JOSÉ

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### Descripción general y objetivos

A lo largo de los últimos años ha aparecido un incremento significativo del número de estudios vinculados a la educación emocional y su aplicación en distintos contextos, especialmente en la infancia. Sin embargo, ¿qué ocurre si a las dificultades emocionales propias de los primeros años de vida le añadimos las complicaciones relacionadas con situaciones de enfermedad infantil? A las características que presenta este colectivo se suma la necesidad de una atención emocional que ayude a mejorar su situación y paliar las consecuencias del proceso que están viviendo.

Progresivamente, algunos profesionales como Grau (2004) o Violant, Molina y Pastor (2011) han ido ofreciendo mayor protagonismo al paciente, centrándose en analizar sus necesidades tanto emocionales como de otra índole, recogiendo la evolución que ha vivido la asistencia sanitaria desde una perspectiva meramente médica a una mayor atención integral de los menores hospitalizados (Violant & Canet, 2016).

Así pues, cuando aparece una enfermedad, se han de tener en consideración varias dimensiones del desarrollo, entre las que se encuentra la emocional, viendo en la educación emocional la herramienta que permite favorecer el desarrollo holístico del menor. En este sentido, algunos estudios como el de Batún-Curtz, Guerrer-Lara, Kantún-Chim, Panti-Trejo y Rodríguez-Aké (2016) indican que el trabajo en educación emocional realizado con pacientes pediátricos provoca cambios favorables, al conseguir reducir el nivel de ansiedad de los menores, entre otros beneficios.

Por otro lado, Bisquerra (2003) y Calvo (2017) recalcan la influencia del contexto en el que se sitúan los menores y se plantean los efectos positivos que produce el involucrar a otros profesionales de áreas educativas o sanitarias en competencia emocional. A ello, Berríos, Landa y Aguilar (2006) añaden que el profesional sanitario ha de saber controlar sus emociones y gestionar las emociones de los demás ya que son necesidades que surgen en los propios pacientes.

Con este trabajo, por tanto, se pretenden abordar una serie de objetivos que incluyen: investigar la situación actual de la educación emocional en contextos hospitalarios, analizar las necesidades socioemocionales y educativas de pacientes pediátricos y su entorno (familia, iguales, profesionales) y proponer estrategias de intervención en las competencias emocionales en contextos de pedagogía hospitalaria. En definitiva, se persigue una temática innovadora y poco estudiada pero que aporta beneficios en el desarrollo de menores con enfermedad y sobre los ámbitos escolar, familiar y hospitalario en los que se sitúa.

### Metodología

La metodología empleada en este trabajo consiste en una revisión bibliográfica de los principales estudios sobre la educación emocional y la enfermedad infantil, intentando cruzar la información que aportan los documentos de educación emocional y los resultados de su implementación en los procesos de enfermedad infantil y en el contexto pediátrico. Para ello, se procede a una recogida de información que permite conocer las necesidades educativas y socioemocionales de pacientes pediátricos, así como apreciar el estado actual de la implementación de la educación emocional en contextos de hospitalización infantil, ya sea con los pacientes o a través de los propios profesionales que intervienen. Los apartados sobre los que versa esta comunicación se obtienen a raíz del análisis exhaustivo y

pormenorizado de los archivos seleccionados, realizándose una interpretación crítica de los textos que permite elaborar el documento final.

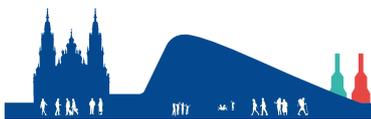
## Resultados y conclusiones

Los estudios en torno a la educación emocional y su aplicación en contextos pediátricos son escasos y todos ellos se basan únicamente en el análisis de las necesidades emocionales que aparecen, destacando los estudios sobre estrés y ansiedad, así como aquellos que analizan la predisposición a padecer depresión o desarrollar otro tipo de trastornos. Asimismo, existen diferentes investigaciones que analizan el entorno en el que se sitúa el menor con enfermedad, considerando tanto el escolar como el hospitalario o familiar y teniendo en cuenta el impacto que deriva como consecuencia de la situación que se atraviesa.

A pesar de ello, los estudios se centran solo en la descripción de las necesidades socioemocionales que surgen y no en los beneficios de la aplicación de la educación emocional sobre el contexto ya que no hay constancia de la implementación de ningún programa en estos ámbitos. Como elemento clave, para darle continuidad al proyecto y a los beneficios que pueda comportar, se plantea la intervención centrada en el contexto hospitalario ya que, si se forma en educación emocional a quienes intervienen con el colectivo pediátrico, será posible actuar con los propios niños/as con enfermedad a la vez que expandir el efecto a todos cuantos menores sean sucesivamente atendidos en esos centros hospitalarios.

## Referencias bibliográficas

- Batún-Curtz, J. L., Guerrer-Lara, E. A., Kantún-Chim, M. D., Panti-Trejo, H. G., & Rodríguez-Aké, A. L. (2016). Efecto psicológico de una intervención de apoyo emocional para niños hospitalizados. *Ansiedad y Estrés*, 22, 74-79. doi: 10.1016/j.anyes.2016.05.001
- Berrios, M. P., Landa, J. M. A., & Aguilar, C. (2006). Inteligencia emocional percibida y satisfacción laboral en contextos hospitalarios. Un estudio exploratorio con profesionales de enfermería. *Index de Enfermería*, 15(54), 30-34.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Calvo, M. I. (2017). La pedagogía hospitalaria: clave en la atención al niño enfermo y hospitalizado y su derecho a la educación. *Aula*, 23, 33-47. doi: 10.14201/aula201723334
- Grau, C. (2004). Impacto emocional en el niño enfermo. En C. Grau, *Atención educativa al alumnado con enfermedades crónicas o de larga duración* (pp. 51-64). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Violant, V., & Canet, O. (2016). Conceptos básicos de la atención integral en pediatría. Acción de las fundaciones y asociaciones. En V. Violant (Dir.), *Atención integral en Pediatría desde la Pedagogía Hospitalaria* (pp. 19-54). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Violant, V., Molina, M. C., & Pastor, C. (2011). La atención psicoeducativa a la infancia y adolescencia con enfermedad y su familia en los diferentes ámbitos de intervención. En V. Violant, M. C. Molina, y C. Pastor, *Pedagogía Hospitalaria. Bases para la atención integral* (pp. 86-140). Barcelona, España: Laertes Educación.



## **Formación de la identidad emprendedora. Dimensión personal y aprendizaje en redes**

**BERNAL GUERRERO, ANTONIO (COORD.)**

*Universidad de Sevilla (España)*

### **Descripción del Simposio**

Desde comienzos de siglo se han desarrollado políticas impulsoras del espíritu emprendedor, tratando de fomentar dentro de los sistemas educativos la formación emprendedora, usualmente vinculada a la promoción del empleo y del crecimiento económico. En esta dirección, se han implementado numerosas propuestas curriculares para dar cumplimiento a este nuevo objetivo. En el marco europeo se ha desarrollado como competencia, dentro del enfoque global de las conocidas competencias clave. Un análisis exhaustivo del mencionado conjunto de propuestas arroja un balance no completamente satisfactorio. Aunque la legislación actual contextualiza adecuadamente la integración de la educación emprendedora en el sistema escolar, aún falta una estrategia clara para su implementación.

Probablemente, se ha abusado de planteamientos excesivamente focalizados en la formación específica de habilidades relacionadas con la creación de empresas y el fomento del autoempleo, postergando la formación de los aspectos de la dimensión personal relacionados con el emprendimiento y que otorgan una relativa estructura a la persona emprendedora. En este sentido, determinadas investigaciones apuntan hacia la necesidad de comprender más íntegramente el fenómeno emprendedor, incluyendo particularmente las capacidades personales y no exclusivamente las habilidades propias del área empresarial. De este modo, la “identidad emprendedora” pasa a ocupar un lugar privilegiado en la investigación de este ámbito, destacándose la necesidad de impulsar la formación emprendedora desde estrategias más precisas y eficaces, a la vez que más profundas y con mayor vocación de estabilidad.

Una vez perfilada la pertinencia de nuestra línea de estudio, concretamente nos interesa indagar en la fundamentación y constitución misma de la identidad emprendedora, en los elementos precisos para su formación más idónea y en las exigencias estratégicas que presenta dicha formación en los entramados reticulares propios de la sociedad del conocimiento.

En este sentido, desde una perspectiva vertebradora del problema de la formación de la identidad emprendedora, hemos articulado cuatro ponencias que profundizan en diversos aspectos confluyentes para la estimulación del debate abierto en torno al sentido y alcance de la configuración de la identidad emprendedora en los nuevos contextos sociales y culturales. El interés por la educación emprendedora no se reduce a una mera adaptación pedagógica a las nuevas exigencias sociales, ni a una simple respuesta a las necesidades laborales de nuestro tiempo, sino que también se justifica porque encierra en sí misma la posibilidad de renovar una visión humanista del complejo fenómeno educativo, contribuyendo al crecimiento personal en los contextos actuales asociados a nuevas condiciones para los escenarios formativos.

No puede eludirse, de este modo, la reflexión antropológico-filosófica sobre la fundamentación y sentido de la formación emprendedora, ni desligarse el contenido educativo del contenido ético, contribuyendo así al desarrollo personal y al cambio social. De este modo, poniendo de relieve el complejo entramado constitutivo de la persona(lidad), pueden formularse como condiciones para la educación emprendedora, las siguientes: la actitud de apertura a lo real y la posibilidad de establecer relaciones significativas y éticas (Ponencia 1).

Dada la complejidad de la estructura de la persona, conviene reflexionar sobre la extensión y límites de la “competencia emprendedora” (término predominante en la literatura académica), abriéndonos al reconocimiento de las mayores exigencias que plantea la conformación de la identidad emprendedora y conduciéndonos a conceptos como el “potencial emprendedor”. Por ello, desde una perspectiva favorable al uso de estrategias basadas en redes formativas, formulamos algunas cuestiones para la discusión al respecto: ¿Qué estructura presenta el potencial emprendedor?, ¿qué vinculación existe con la construcción de la identidad emprendedora? (Ponencia 2).

Al profundizar en los componentes de la formación de la identidad emprendedora, hallamos determinados procesos cognitivos implicados en la creación de la intención emprendedora (autoeficacia, proactividad, locus de control interno, motivación intrínseca). Pero la condición emocognitiva, que nos caracteriza como seres humanos, nos sugiere la pertinencia de indagar en la influencia de la inteligencia emocional en la formación de la intención y del comportamiento emprendedor, interrogándonos al mismo tiempo por la posibilidad de su inclusión en la educación formal, desde un enfoque constituido por redes formativas (Ponencia 3).

Emergen nuevas formas de aprendizaje basadas en las tecnologías de la información y de la comunicación que no dejan de desafiar el ingenio pedagógico en pos del hallazgo de reformulaciones significativas y eficientes. La sociedad del conocimiento amplifica exponencialmente el auto-aprendizaje en red. Como muestra, los Entornos Personales de Aprendizaje (*Personal Learning Environments*, PLE) constituyen nuevos contextos generadores de prácticas potencialmente interesantes para el desarrollo de la capacidad emprendedora (Ponencia 4). Se hace necesario, pues, analizar el diseño, el desarrollo y la estructura de los PLEs, asociándolos a la competencia emprendedora, considerada holísticamente como crecimiento de la iniciativa emprendedora y de la autonomía personal.

Subyace al conjunto de ponencias que componen este Simposio la creencia de que la construcción de la cultura emprendedora implica un desafío educativo suficientemente complejo como para asociarla únicamente con la economía del conocimiento. Tal cultura depende también –y nos parece condición necesaria para su perdurabilidad, eficiencia y cohesión pedagógica– del cultivo del desarrollo personal necesario para la configuración de una identidad emprendedora, en contextos de redes formativas, frecuentemente previo a la promoción de habilidades de emprendimiento.

## PONENCIA 1

# La identidad emprendedora, clave para el futuro: Algunos atributos educativos<sup>1</sup>

**DÍAZ DE ALDA, ARANTXA AZQUETA**

*Universidad Internacional de La Rioja (España)*

**MONTERO-PEDRERA, ANA M.<sup>a</sup>**

**MONTORO FERNÁNDEZ, ELISABET**

*Universidad de Sevilla (España)*

### Contextualización

El análisis de las relaciones entre la sociedad y la educación son el punto de partida para considerar el interés creciente por el emprendimiento y entender el lugar que corresponde a la escuela en la educación emprendedora. Entre educación y sociedad existe una causalidad circular: la sociedad influye en la educación y a su vez la educación influye en la sociedad. La educación es causa del cambio social y, a la inversa, la sociedad influye en la educación y reclama que la escuela atienda al mundo que le rodea.

La educación tiene la responsabilidad de lograr la formación de cada persona y facilitarle los recursos y medios necesarios que le capaciten para acometer su futuro. Da respuesta a los retos —especialmente sociales y culturales— que se plantean a las personas además de la mejora de la calidad de vida. Paralelamente, esa sociedad reclama personas altamente educadas y ciudadanos plenos. La educación es causa del cambio social; pero también la proposición opuesta es certera, puesto que la educación es una variable dependiente, aunque no condicionada por los cambios sociales. La educación implica un compromiso con el mundo, con la tradición y con la historia. Siempre será acción política, crítica y transformadora de situaciones que propician cambios justos para todos (Ortega, 2004).

En líneas generales, salvando las lógicas excepciones, a diferentes etapas históricas corresponden diferentes tipos de educación, pero la esencia ha de ser la misma. Es conveniente que los nuevos estilos educativos no rechacen los elementos de las anteriores. Es preciso tener claridad sobre qué conviene cambiar y qué conviene que permanezca. Un peligro que acecha a la escuela es orientarse en exceso a la consecución de objetivos o intereses temporales y se olvide de los principios y valores que asientan las bases de la educación.

Desde hace unas décadas, el fomento de una cultura emprendedora se considera un medio para favorecer el cambio de mentalidad que necesita la sociedad europea para adaptarse a los requerimientos del siglo XXI. Esta situación ha aumentado el interés por la educación emprendedora y su inclusión en el currículo (Núñez, 2016). Se confirma el interés por esta disciplina, aunque prevalece el enfoque que lo asocia con el crecimiento económico y la creación de empleo.

### Metodología

Se emplea un enfoque hermenéutico desde la perspectiva teórica de la antropología filosófica que busca resaltar en su análisis las principales condiciones educativas de la educación emprendedora.

### Conclusiones

Se plantea una educación emprendedora como contribución al desarrollo de las capacidades que promueve el ejercicio de la libertad y la iniciativa personal (Nussbaum, 2011). De acuerdo con Valle (2006), educar no es solo

<sup>1</sup> Este trabajo se enmarca en el Proyecto PID2019-104408GB-I00/AEI/10.13039/501100011033 financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, dentro del Plan Estatal 2017-2020 Generación de Conocimiento – Proyectos I+D+i.

formar buenos trabajadores sino formar buenas personas. Por tanto, el interés de la educación emprendedora no solo radica en que es fruto de la exigencia de adaptación a los tiempos, ni en que prepara para la vida adulta, sino porque contribuye, al mismo tiempo, al desarrollo personal y a la mejora y el cambio social.

Desde nuestro punto de vista, las condiciones educativas de la educación emprendedora son principalmente dos:

- a. La actitud de apertura a lo real que plantea la necesidad de fortalecer el interés por realidades ajenas a uno mismo.
- b. La posibilidad de establecer relaciones sólidas, significativas y éticas que favorece la relacionalidad de la reciprocidad (*homo reciprocans*).

En primer lugar, el hombre es una existencia abierta hacia dentro y hacia fuera. La sociedad es para el hombre condición de viabilidad porque por sí solo no puede alcanzar la plenitud. Vivir para el hombre es convivir. La persona es feliz si comparte con los hombres los bienes humanos. Encuentra en la sociedad no solo un medio para cubrir sus necesidades materiales y la búsqueda del bienestar, sino que la sociedad también es ocasión y medio para la perfección de su vida moral. Polo (2003) entiende la persona como coexistencia porque es un ser abierto. En este sentido, el ser humano es “imposible en solitario” (Sellés, 2007, p. 494).

El fortalecer el interés por realidades ajenas a uno mismo es premisa para la educación social y emprendedora. El interés lleva a la acción y a emprender, a acometer acciones por y para los demás y no solo está motivado por un interés, un bien o un beneficio de orden económico y pecuniario. De esta manera se facilita que los alumnos sean conscientes de otras realidades que forman parte de su propio mundo y se comprometan por ellas.

En segundo lugar, la educación en clave relacional busca educar ciudadanos activos y comprometidos, capaces de generar relaciones y bienes para los demás, acordes a la naturaleza humana y en los que la reciprocidad y la ayuda son elementos claves (Sandoval y Garro, 2012). El reto de la educación emprendedora es favorecer que se establezcan relaciones sociales sólidas, significativas y éticas, con sentido por encima de criterios de utilidad. Zamagni (2012) apela a una relacionalidad que no es la propia del intercambio –te doy a cambio de que tú me des– sino la de la reciprocidad –te doy libremente algo para que tú puedas, a tu vez, dar a otros según tus capacidades–.

## Referencias bibliográficas

- Núñez, M. (2016). *La educación emprendedora en la enseñanza escolar en España*. Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- Nussbaum, M. (2011). *Capabilities. The Human Development Approach*. Harvard University Press.
- Ortega, P. (2004). La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 227(1), 5-30.
- Polo, L. (2003). *Antropología trascendental* (2.ª ed.). Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Sandoval, L.-Y. y Garro, N. (2012). La sociología relacional: una propuesta de fundamentación sociológica para la institución educativa. *Educación y Educadores*, 15(2), 247-262.
- Sellés, J. F. (2007). *Antropología para inconformes. Una antropología abierta al futuro* (2.ª ed.). Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Valle, J.-M. (2006). *La Unión Europea y su política educativa* (Tomo II). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Zamagni, S. (2012). *Por una economía del bien común*. Madrid: Ciudad Nueva.

## PONENCIA 2

# Estructura reticular del potencial emprendedor. Bases para la creación de redes formativas de identidad emprendedora<sup>1</sup>

**BERNAL GUERRERO, ANTONIO**

*Universidad de Sevilla (España)*

**PERIS CANCIO, JOSÉ ALFREDO**

*Universidad Católica de Valencia (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Con intensidad creciente, en las dos últimas décadas, se ha tratado de promover el desarrollo del espíritu emprendedor en los diversos sistemas educativos. Ha habido una variedad de propuestas que han procurado conciliar la cultura emprendedora con la gestación de la iniciativa empresarial. En general, todas estas propuestas se han ideado con carácter formativo específico y asociado al mundo de la creación de empresa (Núñez, 2016). Se trate de contribuciones curriculares puntuales o de programas formativos (predominantemente, bajo el formato de microempresas), la formación de la capacidad emprendedora se ha considerado el resultado de la acción específica vinculada al dominio de ciertas habilidades propias de la actividad empresarial. Se desprende de las múltiples iniciativas llevadas a cabo, en líneas generales, cierta insatisfacción derivada del reduccionismo absorbente del diseño y práctica preponderante de la formación emprendedora, constreñida a una preparación meramente competencial, cuando no circunscrita al estricto dominio de un catálogo de habilidades determinadas (Eurydice, 2016). Por lo demás, ha ido consolidándose la necesidad de relacionar el aprender a emprender con la educación básica y no únicamente con la superior (Bernal y Liñán, 2018).

La capacidad emprendedora parece depender, con todo, de la construcción pertinente de una identidad emprendedora, garantizándose así la fertilidad y la consolidación de cualquier proyecto emprendedor (Nielsen y Lassen, 2012; Liñán, Ceresia y Bernal, 2018). Tal identidad no se reduce al área de la empresa, de la actividad empresarial, de su preparación y dominio, sino que probablemente esté asociada a otras dimensiones de la persona vinculadas con su realización como ser humano y con la mejora de la calidad de vida colectiva en la que necesariamente se inscribe toda acción humana individual. Por otra parte, dada la complejidad de la estructura propia de la persona, su potencial emprendedor (conjunto de capacidades y disposiciones para la acción de emprender) difícilmente se podrá reducir a la competencia emprendedora, es decir, a aquellos logros concretos que el sujeto pueda mostrar fehacientemente. El potencial emprendedor, pues, viene a proporcionar cierta estructura de la identidad emprendedora, obligándonos a reflexionar sobre la conformación profunda de dicha identidad.

En este sentido, nos formulamos las siguientes preguntas de investigación, orientadoras al mismo tiempo de nuestros objetivos principales:

- a. ¿Qué estructura presenta el potencial emprendedor?
- b. ¿El desarrollo de la capacidad emprendedora personal implica necesariamente el desarrollo de una identidad emprendedora?
- c. ¿Qué tipo de estrategias pueden favorecer en mayor grado la configuración de identidades emprendedoras?

### Metodología

En el marco de una investigación cualitativa, empleamos un enfoque hermenéutico (Callejo, 2010; del Val y Gutiérrez, 2005) tratando de analizar críticamente la producción científica en torno a la perspectiva desde la que se

<sup>1</sup> Este trabajo se enmarca en el Proyecto PID2019-104408GB-I00/AEI/10.13039/501100011033 financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, dentro del Plan Estatal 2017-2020 Generación de Conocimiento – Proyectos I+D+i.

acomete la problemática de la configuración de la identidad de las personas emprendedoras en tanto que sujetos caracterizados por una contrastada capacidad de emprender. Consecuentemente, se trata de un estudio teórico basado en la literatura científica más relevante en el campo educativo. Realizamos un análisis de los patrones del discurso predominante en este ámbito de investigación, al mismo tiempo que aspiramos a exponer una propuesta motivacional alternativa, mediante el hallazgo de los significados de las acciones esenciales de la configuración emprendedora de las personas.

## Conclusiones

Un mejor conocimiento de los antecedentes psicosociales que impulsan a emprender resulta fundamental para la mejora de la educación emprendedora. La construcción de una cultura emprendedora implica un desafío educativo de amplio alcance que se encuentra vinculado no solo al crecimiento económico, sino también al desarrollo personal. De este modo, la perspectiva conceptual de la educación emprendedora se amplía incluyendo la dimensión personal. Junto a la creación empresarial y el fomento del autoempleo, también importan la responsabilidad, la gestión de proyectos personales y la construcción de un criterio personal y ético.

Una compleja estructura reticular caracteriza al potencial emprendedor, distinguiéndose como proceso de interacción entre ciertas actitudes, normas sociales y control conductual percibido, orientado hacia el comportamiento emprendedor.

Si se aspira a conseguir una relativa estabilidad de la conducta emprendedora, es decir, a configurar una identidad emprendedora, hemos de prestar especial atención a la formación del potencial emprendedor, como entramado interiorizado en el sujeto y susceptible de exteriorizarse mediante conductas consistentes de iniciativa emprendedora. No puede sostenerse la formación emprendedora sin la conformación de una identidad asimismo emprendedora, que nos parece en buena medida precursora de la competencia emprendedora.

Focalizar la atención educativa en la formación de la identidad emprendedora responde al deseo de generar e implementar proyectos emprendedores coherentes,

eficientes y perdurables. Este enfoque general y alternativo a las propuestas predominantes del ámbito, requiere la búsqueda de modelos educativos centrados en el crecimiento del potencial emprendedor, fundamento de la identidad emprendedora. Entre las estrategias que pueden integrarse aquí, nos parecen particularmente relevantes las que presentan visiones sistémicas de la problemática, alcanzando la integración no solo de variables ligadas al propio sujeto, sino también a las familias, los centros educativos y otras entidades sociales, constituyendo genuinas redes formativas.

## Referencias bibliográficas

- Bernal, A., y Liñán, F. (2018). The personal dimension of an entrepreneurial competence: an approach from the Spanish basic education context. En A. Fayolle (Ed.), *A Research Agenda for Entrepreneurship Education* (pp. 262-280). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Callejo, J. (Coord.). (2010). *Introducción a las técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Eurydice/Comisión Europea. (2016). *La educación para el emprendimiento en los centros educativos en Europa*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Liñán, F., Ceresia, F., y Bernal, A. (2018). Who intends to enroll in entrepreneurship education? Entrepreneurial self-identity as a precursor. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 1(3), 222-242.
- Nielsen, S., y Lassen, A. (2012). Identity in entrepreneurship effectuation theory: a supplementary framework. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 8(3), 373-389.
- Núñez, M. (2016). *La educación emprendedora en la enseñanza escolar en España*. Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- Val, C., y Gutiérrez, J. (2005). *Prácticas para la comprensión de la realidad social*. Madrid: Mc Graw Hill.

## PONENCIA 3

# Inteligencia emocional y su influencia en la intención emprendedora de los jóvenes. Importancia de las redes formativas<sup>1</sup>

ESCOLAR LLAMAZARES, MARÍA DEL CAMINO  
RUÍZ PALOMO, ESTHER

Universidad de Burgos (España)

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Como es sabido el emprendimiento es un fenómeno de gran importancia debido a la necesidad de superar los constantes problemas económicos por los que las sociedades actuales estamos atravesando (Luis, Palmero y Escolar, 2015). En España, el colectivo de jóvenes es uno de los que más sufren las desavenencias del sistema económico y con frecuencia no son conscientes de las oportunidades que el emprendimiento les ofrece (Escolar-Llamazares et al., 2019).

Esto ha aumentado los estudios que analizan diferentes aspectos implicados tanto en el interés emprendedor como en la conducta emprendedora. Muchos de estos esfuerzos por entender el emprendimiento se han centrado en las variables psicológicas y la importancia de implementarlas en los diversos sistemas educativos (Núñez, 2016).

La revitalización de los enfoques psicológicos sobre el emprendimiento ha partido de dos grandes orientaciones; la Teoría de los rasgos de personalidad y la Teoría cognitiva (Escolar et al., 2015). El estudio de los procesos psicológicos (pertenecientes a estas dos orientaciones psicológicas) influyentes en el interés y en la conducta emprendedora, establece por ejemplo, el efecto positivo de la *autoeficacia* y la *personalidad proactiva* sobre la intención emprendedora (Lanero, Vázquez, & Muñoz- Adánez, 2015). La relación positiva entre el *locus de control interno* y la creación de proyectos empresariales y el éxito. La débil relación entre la *propensión de asumir riesgos* y la conducta emprendedora, es decir, el miedo al fracaso ejerce una influencia negativa sobre la intención emprendedora (Ruiz, Fuentes, & Ruiz, 2014). En cuanto a la *motivación* la mayoría de las investigaciones señalan una relación positiva entre motivación intrínseca y emprendimiento (Marulanda, Montoya, & Vélez, 2014).

Por lo tanto, procesos cognitivos como, autoeficacia emprendedora, motivación intrínseca; y rasgos de personalidad como, personalidad proactiva y locus de control interno, están positivamente implicados en la intención emprendedora y el posible surgimiento de iniciativas emprendedoras, especialmente en población joven.

Como continuación a estas investigaciones nos planteamos como objetivo de este trabajo revisar la influencia de la Inteligencia Emocional (IE) sobre la intención y la conducta emprendedora de los jóvenes y la importancia de implantar esta formación en la educación formal.

En este sentido, formulamos las siguientes preguntas de investigación, orientadas a responder a nuestros objetivos principales:

- a. ¿Qué influencia ejerce la variable psicológica Inteligencia Emocional sobre la intención y la conducta emprendedora en los jóvenes?
- b. ¿Conviene articular la inclusión de este proceso psicológico en la educación formal?

### Metodología

En el marco de una investigación cualitativa, para desarrollar los objetivos anteriormente señalados, se llevó a cabo una revisión bibliográfica. En cuanto a los medios empleados para recopilar la información se han utilizado las Bases

<sup>1</sup> Este trabajo se enmarca en el Proyecto PID2019-104408GB-I00/AEI/10.13039/501100011033 financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, dentro del Plan Estatal 2017-2020 Generación de Conocimiento – Proyectos I+D+i.

de Datos: CSIC, Dialnet, Scopus, Redind. Los términos de búsqueda empleados fueron: jound and enterprising; psychological processess enterprising; cultura emprendedora; emprendimiento y educación; emotional intelligence entrepreneurship. Los criterios de inclusión fueron: estudios publicados entre los años 2014 y 2019; estudios publicados en inglés y castellano; estudios científicos de intervención, descriptivos, observacionales, meta-análisis; estudios centrados en población joven; cumplir al menos cinco criterios de la escala de validez científica PEDro. En total se han analizado 8 artículos científicos.

## Conclusiones

Sobre la base del análisis de los artículos seleccionados se puede sugerir la influencia directa y positiva de la IE sobre la actitud, intención y comportamiento emprendedor. Así mismo se observa una influencia indirecta de la IE a través de diversos factores facilitadores del emprendimiento (por ejemplo, creatividad y proactividad del emprendedor, su propensión a la innovación o su preferencia a la asunción de riesgos), a través de los rasgos de la personalidad del emprendedor y a través de la confianza que el emprendedor sea capaz de generar en otros (García-Cabrera, Déniz-Déniz, & Cuéllar-Molina, 2015)

Finalmente, se concluye que es de vital importancia educar y formar a los jóvenes españoles en el fomento de la cultura emprendedora, trabajando en las aulas aspectos psicológicos como la Inteligencia Emocional. Siendo sin duda, la educación formal el principal vehículo para su ejecución. De la misma forma, es particularmente relevante una visión sistemática, lo que quiere decir que no sólo debemos tomar en consideración las variables psicológicas ligadas al propio joven sino también las variables familiares y los centros educativos y sociales, de forma que se puedan constituir redes formativas.

## Referencias bibliográficas

- Escolar, M. C., Luis, I., de la Torre, T., Herrero, Á., Jiménez, A., Palmero, C., & Jiménez, A. (2019). The socio-educational, psychological and family-related antecedents of entrepreneurial intentions among Spanish Youth. *Sustainability*, 11(5), 1-21. doi: 10.3390/su11051252
- Escolar, C., Palmero, C., Ruiz, E., Baños V., Corbi, M., & Gañán, A. (2015). Jóvenes y espíritu emprendedor: autoeficacia, motivación y procesos psicológicos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 151-162.
- García-Cabrera, A. M., Déniz-Déniz, M. de la C., & Cuéllar-Molina, D. G. (2015). Inteligencia emocional y emprendimiento: posibles líneas de trabajo. *Cuadernos de Administracion*, 28(51), 65-101. doi: 10.11144/Javeriana.cao28-51.ieep
- Lanero, A., Vázquez, J. L., & Muñoz-Adánez, A. (2015). A social cognitive model of entrepreneurial intentions in university students. *Anales de Psicología*, 31(1), 243- 259. doi: 10.6018/analesps.31.1.161461
- Luis, M. I., Palmero, C., & Escolar, M. C. (2015). El impacto de educación secundaria y superior en la creación de empresas en la Unión Europea. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 221-250. doi: 10.7179/PSRI\_2015.25.10
- Marulanda, F. Á., Montoya, I. A., & Vélez, J. M. (2014). *Teorías motivacionales en el estudio del emprendimiento. Pensamiento & Gestión*, 36, 204-236. doi: 10.14482/pege.36.5571
- Núñez, M. (2016). *La educación emprendedora en la enseñanza escolar en España*. Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- Ruiz, M., Fuentes, M. M., & Ruiz, J. (2014). Análisis del emprendedor potencial: Integración de cognitivos y relacionales. *Revista de La Agrupación Joven Iberoamericana de Contabilidad y Administración de Empresas*, 12, 37-51.

## PONENCIA 4

# Los entornos personales de aprendizaje (PLE) y la competencia emprendedora<sup>1</sup>

CÁRDENAS GUTIÉRREZ, ANTONIO RAMÓN

*Universidad de Sevilla (España)*

DE LA TORRE CRUZ, TAMARA

*Universidad de Burgos (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

La expresión “nos encontramos en una etapa histórica de cambios sin parangón con épocas anteriores” es archiconocida y nada excéntrica. Sin embargo, reflexionar sobre esos cambios y cómo afectan al mundo educativo son cuestiones de más calado que hacen zozobrar los cimientos de la concepción actual de la educación. Están surgiendo inéditas formas de aprendizaje sustentadas en las TIC, donde los roles tradicionales desempeñados por los actores educativos están en entredicho (Volman, 2005). Un concepto en boga y que recoge, en buena medida, esos cambios educacionales es el de Entorno Personal de Aprendizaje o *Personal Learning Environment* (PLE) (Castañeda y Adell, 2013; Johnson y Liber, 2008). En este sentido, uno de nuestros objetivos es indagar en la conceptualización, configuración, casuística y consecuencias del término PLE. Sin embargo, analizar los PLEs de forma descontextualizada constituiría un análisis con cierta falta de sentido pedagógico en relación a por qué y cómo se debe incentivar el desarrollo de la competencia del sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE) (LOMCE, 2013). Sin menospreciar la competencia emprendedora entendida como empresariedad, nuestro interés educativo se centra más en los indicadores personales del emprendimiento. De este modo, nos planteamos el objetivo de conceptualizar y definir los indicadores personales del emprendimiento y cómo pueden ser desarrollados mediante los PLEs. En los PLEs el alumnado asume un rol más activo en su aprendizaje, así pone en juego un conjunto de capacidades personales relacionadas con la configuración y gestión de los PLEs. Esas capacidades estarían vinculadas con indicadores personales del emprendimiento, entre otros, creatividad, motivación de logro, autogestión, resolución de problemas o liderazgo.

Derivadas de nuestros objetivos nos planteamos las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se configuran, desarrollan y estructuran los PLEs en relación con la competencia emprendedora?
- ¿Qué indicadores personales del emprendimiento se desarrollarían en los PLEs?
- ¿Cómo se desarrollan los indicadores personales del emprendimiento mediante los PLEs?

### Metodología

Para desarrollar nuestro interés investigador se ha llevado a cabo una revisión sistemática siguiendo el procedimiento propuesto por Fernández y Buelsa (2009) bajo el enfoque de una investigación cualitativa. En la revisión bibliográfica se han consultado las siguientes bases de datos: Dialnet, Scopus, WOS. La búsqueda se ha realizado con la combinación de los siguientes términos: competencia emprendedora, emprendimiento, emprendedor, características del emprendedor, habilidades emprendedoras, actitudes emprendedoras, aptitudes emprendedoras, perfil del emprendedor y PLEs.

Para la selección de los estudios se han empleado, por un lado, criterios de inclusión, tales como estudios científicos con una metodología cualitativa, cuantitativa o mixta y, por otro lado, criterios de exclusión como son trabajos publicados en libros, capítulos de libro o tesis doctorales y estudios divulgados.

Una vez seleccionadas las referencias bibliográficas se realizó una clasificación de los estudios según fuera metodología de investigación cualitativa, cuantitativa o mixta. Clasificadas las investigaciones, se realizó un análisis del

<sup>1</sup> Este trabajo se enmarca en el Proyecto PID2019-104408GB-I00/AEI/10.13039/501100011033 financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, dentro del Plan Estatal 2017-2020 Generación de Conocimiento – Proyectos I+D+i.

contenido para conocer y describir los indicadores personales de emprendimiento. Por último, se realizó una síntesis interpretativa de los indicadores personales del emprendimiento en los PLEs.

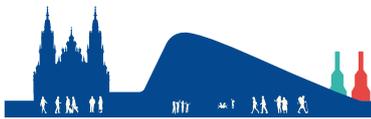
## Conclusiones

La sociedad del conocimiento genera una frenética actividad relacionada con la generación y gestión del conocimiento en entornos virtuales. En esta sociedad del conocimiento los posibilismos pedagógicos relacionados con el auto-aprendizaje en red se han ampliado exponencialmente. En este sentido, los PLEs son una fórmula adecuada para gestionar el propio aprendizaje. La gestión del aprendizaje implicaría una forma de desarrollar la autonomía personal y ampliar los márgenes de acción del alumnado, ya que los PLEs son espacios virtuales de libertad donde el alumnado auto-gestiona su aprendizaje desde sus intereses particulares.

La configuración de la competencia emprendedora mediante los PLEs se está convirtiendo en uno de los campos determinante para la construcción del dominio emprendedor de la identidad personal en la sociedad-red. La estructuración y desarrollo de los PLEs es un campo fértil de actuación para la formación de los dominios personales de la competencia emprendedora. La autogestión del aprendizaje en los PLEs implicaría poner en juego los dominios personales de la competencia emprendedora, tales como, la creatividad, el liderazgo o la motivación de logro, entre otros. Así pues, la configuración de la identidad emprendedora encuentra en los PLEs un nuevo ámbito donde poder ejercitarse.

## Referencias bibliográficas

- Castañeda, L., y Adell, J. (2013). La anatomía de los PLEs. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 11-29). Alcoy: Marfil.
- Fernández-Ríos, L., y Buela-Casal, G. (2009). Standards for the preparation and writing of Psychology review articles. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(2), 329-344.
- Johnson, M y Liber, O. (2008). The Personal Learning Environment and the human condition: from theory to teaching practice. *Interactiva Learning Environments*, 16(1), 3-15.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858 a 97921. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Volman, M. (2005). A variety of roles for a new type of teacher Educational technology and the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 21, 1531. doi: 10.1016/j.tate.2004.11.003



## **Deberes escolares: una realidad que no entiende de extremos**

**REGUEIRO, BIBIANA (COORD.)**

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### **Descripción del simposio**

Los deberes escolares, a pesar de su amplia trayectoria, son uno de los ingredientes básicos de cualquier receta educativa. Es por ello, por lo que continúan siendo en la actualidad uno de los temas más controvertidos para la educación del siglo XXI. La excesiva polarización del tema lleva consigo que casi todo el mundo se muestre partidario de una u otra opción, a veces sin ninguna duda al respecto y, lo que es peor, sin ningún argumentario fundamentado sobre las razones de estar a favor o en contra de los deberes. Por ello, los profesionales de la educación debemos ser los primeros en reformular la pregunta: no es una cuestión de sí o no, sino que la cuestión está en tratar de conocer en profundidad todo el proceso de realización de los deberes escolares, con el fin de lograr que se conviertan en una herramienta útil al servicio de la motivación y del aprendizaje de los estudiantes.

Desde los primeros años en la escuela, los estudiantes aprenden que su proceso de aprendizaje y su trabajo académico no finaliza al cruzar la puerta del colegio, rumbo a casa. Y es aquí donde entran en juego los deberes escolares. Esta es una de las formas de enseñarles a los estudiantes que estarán sometidos a un aprendizaje constante a lo largo de la vida y que este aprendizaje que no tiene por qué ocurrir solo en el aula.

Por ello, a pesar de las distintas opiniones que puedan surgir a favor y en contra de los deberes escolares, la experiencia y la investigación aconsejan huir de los extremismos y tener una posición moderada y razonable hacia ellos. En los últimos años se llevó a cabo una amplia investigación sobre los deberes escolares, tanto en nuestro país como en el resto del mundo. Además, esos estudios generaron resultados importantes acerca de las variables asociadas con los deberes escolares, de variables que deben ser controladas con la finalidad de conocer los efectos de los deberes. Este es uno de los motivos por los cuales la investigación se volvió más compleja y también más completa. Así, aún queda mucho por investigar, investigar con la finalidad de que los deberes escolares dejen de ser una fuente de conflicto y controversia a nivel educativo para convertirse en un instrumento al servicio del proceso de enseñanza y aprendizaje educativo.

Por todo ello, con este simposio se presentan varias investigaciones llevadas a cabo en torno a los deberes escolares y relacionadas directamente con dos de los tres agentes involucrados directamente en ellos: los estudiantes y los padres. Es así como se intenta, pues, dar respuesta a preguntas como: ¿realmente los estudiantes dedican una gran cantidad de tiempo a la realización de los deberes escolares? ¿quizás por una alta prescripción por parte del profesorado o puede que esta dedicación se deba a una mala gestión del mismo? ¿Qué tipo de enfoque utilizan los estudiantes en la realización de los deberes durante este proceso? ¿Repercute ello en los resultados? ¿Y la implicación familiar? ¿Qué consecuencias pueden tener estas?

## PONENCIA 1

# Enfoques de trabajo con los deberes y calificaciones académicas

**RODRÍGUEZ LORENTE, CAROLINA**  
*Universidade da Coruña (España)*

**REGUEIRO, BIBIANA**  
*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

**VIEITES, TANIA**  
*Universidade da Coruña (España)*

### Descripción general de las preguntas de investigación y objetivos

El rendimiento académico de los estudiantes españoles continúa siendo una de las principales situaciones educativas a mejorar (MECD, 2015). Los deberes escolares, como recurso educativo ampliamente extendido en las aulas de nuestro país y como el único que se emplea fuera del horario lectivo, jugarían un interesante papel en la consecución de buenas calificaciones académicas (Valle, Pan, Núñez et al., 2015).

Uno de los aspectos más destacados de la investigación reciente sobre los deberes es que aboga por poner el centro de atención en cómo se hacen los deberes y no en cuántos se hacen (Fernández-Alonso, Suárez-Álvarez y Muñiz, 2015). Al tratarse los deberes de un proceso complejo y dinámico (Cooper, Robinson, & Patall, 2006) que incluye aspectos motivacionales y cognitivos del estudiante, resulta relevante conocer cuál es el enfoque de trabajo con el que los alumnos se enfrentan a la realización de las tareas para casa.

Existen dos enfoques de trabajo que los estudiantes pueden adoptar mientras completan los deberes: uno llamado profundo en el que el alumno está intrínsecamente motivado para realizar la tarea y utilizaría estrategias para aumentar la comprensión del material de aprendizaje (Valle et al., 2017), y otro de corte más superficial, en el que el estudiante, al ver las tareas como una obligación, no se implicaría personalmente con ellas y las haría por rutina (Valle, Pan, Regueiro et al., 2015). Es de destacar que numerosos estudios han encontrado que el enfoque superficial está relacionado con bajos resultados académicos (Rosário et al., 2010).

En base a lo aquí expuesto, surge la pregunta de si en función de las calificaciones académicas, los estudiantes de Educación Primaria utilizarían un tipo de enfoque de trabajo u otro a la hora de completar los deberes en casa.

El objetivo de este trabajo es evidenciar la relación entre el modo de abordar los deberes (utilizar un enfoque profundo o superficial) y las calificaciones en Lengua Española y Lengua Extranjera (Inglés).

Nuestras hipótesis de partida sugieren que los estudiantes que realicen los deberes utilizando un enfoque profundo serán aquellos con mejores calificaciones académicas, mientras que aquellos que se decanten por enfoque más superficial serán los que peores resultados obtengan.

### Metodología

En esta investigación de carácter descriptivo participó una muestra de 364 alumnos y alumnas [51.6% (n = 188) niñas] de 4.º de Educación Primaria pertenecientes a centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia, España.

Como instrumento para la recogida de información empleamos el *Inventario de Procesos de Estudio* (IPE) en su versión española y adaptado a la dimensión de los deberes

escolares, que ha sido empleado en diversas investigaciones sobre los enfoques de aprendizaje (Rosário et al., 2010; Rosário et al., 2013).

El cuestionario cuenta con un total de 12 ítems, entre los que hemos diferenciado dos posibles formas de abordar los deberes: la primera, por obligación y sin prestar atención a lo que se hace, que sería un enfoque superficial

de los deberes [ítems 3,7,10, 11 IPE], y un enfoque profundo de los deberes, es decir, hacer los deberes para entender lo que se va explicando en clase, comprobando hasta qué punto se dominan las materias, y con interés y disfrute [ítems 1,4,5,9 IPE].

La recogida de la información se llevó a cabo en un solo momento temporal por personal externo a los centros durante el horario lectivo, interrumpiendo en la menor medida posible la labor docente.

## Resultados y conclusiones

Los dos ANOVAs llevados a cabo tomando como factores las calificaciones obtenidas en Lengua Española y Lengua Extranjera (Inglés), nos han permitido constatar diferencias significativas, con tamaños de efecto intermedios, en el enfoque de trabajo superficial con los deberes entre los estudiantes con altas y bajas calificaciones en Lengua Española [ $F(4, 927) = 6.903; p < .001; d = .57$ ] y en Lengua Extranjera [ $F(4, 945) = 4.961; p < .001; d = .48$ ].

Concretamente, los resultados sugieren que los alumnos con las calificaciones más bajas del aula (F) abordarían la realización de los deberes sin interés, para evitar el castigo y como una obligación, sin fijarse en como lo van haciendo y pensando en terminar lo antes posible –enfoque superficial– en mayor medida que sus compañeros con altas calificaciones (A) en Lengua Española y Lengua Extranjera. A pesar de lo que cabría esperar, un enfoque profundo de los deberes no nos permitiría diferenciar entre los estudiantes con altas y bajas calificaciones ni en Lengua

Se concluye, por tanto, que, aunque los estudiantes con mejores notas utilicen en mayor medida un enfoque profundo para hacer los deberes, el hecho de que un alumno emplee este enfoque no garantiza su buen rendimiento académico.

## Referencias bibliográficas

- Cooper, H., Robinson, J. C., y Patall, E.A. (2006). Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62.
- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J., y Muñiz, J. (2015). Adolescents' homework performance in mathematics and science: Personal factors and teaching practices. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 1075–1085.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, MECD (2016). *PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español*. Recuperado de [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=18204&request\\_locale=en](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=18204&request_locale=en)
- Rosário, P., González-Pienda, J. A., Cerezo, R., Pinto, R., Ferreira, P. Abilio, L., y Paiva, O. (2010). Eficacia del programa “(Des)venturas de Testas” para la promoción de un enfoque profundo de estudio. *Psicothema*, 22(4), 828-834.
- Valle, A., Pan, I., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S., y Regueiro, B. (2015). Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria. *Anales de Psicología*, 31(2), 562-569.
- Valle, A., Pan, I., Regueiro, B., Suárez, N., Tuero, E., y Nunes, A. R. (2015). Predicting approach to homework in Primary school students. *Psicothema*, 27(4), 334-340.
- Valle, A., Regueiro, B., Suárez, N., Núñez, J. C., Rosário, P., & Pan, I. (2017). Rendimiento académico, enfoques de trabajo e implicación en los deberes escolares. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(20), 123-142.

## PONENCIA 2

# Tiempo y gestión del tiempo en la realización de los deberes escolares

**PIÑEIRO, ISABEL**

**DÍAZ FREIRE, FÁTIMA MARÍA**

*Universidade da Coruña (España)*

**TUERO HERRERO, ELLIÁN**

*Unviersidad de Oviedo (España)*

### Descripción general de las preguntas de investigación y objetivos

Numerosos son los medios de comunicación que en tiempos actuales ponen de manifiesto diferentes voces denunciando la cantidad de deberes que los estudiantes españoles realizan diariamente. Además, a pesar del debate que se está produciendo en estos momentos en la sociedad educativa sobre el cuestionamiento y la necesidad de su existencia, todavía no se ha llevado a cabo ningún procedimiento por parte de las instituciones encargadas para tratar de poner solución a este tipo de conflictos (Vázquez Latorre Sierra, y Liesa).

Pero, ¿realmente los estudiantes dedican una gran cantidad de tiempo a la realización de los deberes escolares quizás por una alta prescripción por parte del profesorado o puede ser que esta dedicación se deba a una mala gestión del mismo?

Gran parte de la literatura sobre los deberes escolares se ha centrado en el análisis del tiempo que los estudiantes dedican a la realización de los deberes escolares y, aunque en menor medida, en el aprovechamiento que estos hacen del mismo. Sin embargo, las investigaciones en torno al mismo se realizaron desde un enfoque centrado en la variable y no en la persona. La importancia de realizar un estudio sobre el mismo desde este enfoque radica en enfatizar al individuo y, de esta manera, identificar los distintos perfiles homogéneos de estudiantes con patrones análogos en cuanto a la dedicación de tiempo en los deberes escolares y la gestión que hacen del mismo.

De esta forma, lo que pretende con este trabajo es identificar los distintos perfiles de estudiantes, teniendo en cuenta la cantidad de tiempo que los estudiantes dedican a la realización de los deberes de los prescritos por los profesores y la gestión que estos hacen de ese tiempo. Los resultados encontrados nos pueden dar una idea de la situación en la cual nos encontramos, debido a su controversia ya planteada anteriormente.

### Metodología

En esta investigación participó una muestra de 968 alumnos y alumnas (50.8%) de los tres últimos cursos de Educación Primaria pertenecientes a distintos centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia, España. El instrumento de medida utilizado fue la Encuesta sobre los Deberes Escolares (EDE) (e.g., Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Cerezo et al., 2015; Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Valle et al., 2015; Valle, Pan, Núñez et al., 2015; Valle, Pan, Regueiro et al. 2015). Asimismo, Los datos fueron recogidos en un único momento temporal por personal especializado que colaboró en la investigación durante el horario escolar, previo consentimiento del equipo directivo y de los profesores de los alumnos. Los participantes contestaron de forma individual y sin límite de tiempo a cada uno de los cuestionarios. El procedimiento seguido en esta investigación siguió los estándares éticos del Comité Ético de Investigación y Docencia de la Universidad de A Coruña y de la Declaración de Helsinki.

### Resultados y conclusiones

El análisis de datos se llevó a cabo un mediante análisis de perfiles latentes (LPA) (Lanza, Flaherty, y Collins, 2003) a través del programa estadístico MPlus, versión 7.11 (Muthén y Muthén, 1998-2012).

Los resultados encontrados en este estudio arrojan datos interesantes respecto al grado de relevancia que tiene el tiempo dedicado por los estudiantes al realizar los deberes escolares. Por un lado, han diferenciado cuatro perfiles de estudiantes que combinan de forma distinta la cantidad de tiempo dedicado a los deberes escolares y la gestión que hacen del mismo. El perfil mayoritario de estudiantes está compuesto por aquellos estudiantes que dedican poco tiempo a la realización de los deberes pero son eficientes en la gestión del mismo. El segundo perfil de estudiantes con un mayor porcentaje de participantes está compuesto por estudiantes que dedican mucho tiempo a realizar los deberes pero que también gestionan bien ese tiempo. El tercer perfil está compuesto por aquellos estudiantes que dedican mucho tiempo a realizar los deberes pero hacen una mala gestión de ese tiempo y, finalmente, el cuarto perfil está integrado por estudiantes que dedican poco tiempo a realizar los deberes y realizan una mala gestión del mismo.

## Referencias bibliográficas

- Lanza, S. T., Flaherty, B. P., y Collins, L. M. (2003). Latent class and latent transition analysis. In J. A. Schinka y W. F. Velicer (Eds.), *Handbook of Psychology: Research methods in psychology* (Vol. 2, pp. 663-685). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Muthén, L. K., y Muthén, B. O. (1998-2012). *Mplus user's guide* (6th ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Cerezo, R., y Valle, A. (2015). Teachers' feedback on homework, homework-related behaviors and academic achievement. *Journal of Educational Research*, *108*, 204-216.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A., & Epstein, J. L. (2015). Relationships between parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: Differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition and Learning*. doi: 10.1007/s11409-015-9135-5
- Valle, A., Pan, I., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S., & Regueiro, B. (2015). Homework and academic achievement in Primary Education. *Anales de Psicología*, *31*(2), 562-569.
- Valle, A., Pan, I., Regueiro, B., Suárez, N., Tuero, E., & Rosário, P. (2015). Predicting approach to homework in primary school students. *Psicothema*, *27*(4), 334-340.
- Vázquez, S., Latorre, C., Sierra, V., & Liesa, M. (2019). Percepción y valoraciones sobre las tareas escolares para casa en la etapa de educación primaria: la visión de los docentes y alumnos. *Avances en supervisión educativa*, *31*, 1-24.

## PONENCIA 3

# Recompensas parentales y ansiedad con los deberes

VIEITES, TANIA  
RODRÍGUEZ LLORENTE, CAROLINA  
VALLE, ANTONIO

*Universidade da Coruña (España)*

### Descripción general de las preguntas de investigación y objetivos

La familia es un pilar fundamental en el desarrollo del alumnado en sus procesos de aprendizaje, concretamente en los deberes escolares. Las acciones de los padres para controlar o apoyar el comportamiento de la tarea de sus hijos y la realización de tareas pueden afectar las actitudes de los estudiantes y su logro académico. Existen numerosos tipos de apoyo y control parental que promueven reacciones positivas y negativas de los estudiantes (Regueiro et al., 2017).

González-Pienda et al. (2003) entienden la implicación parental en los deberes escolares como la inducción a la autorregulación de sus hijos. Para estos autores las familias pueden ayudar desde distintos tipos de conductas, como por ejemplo: fijando objetivos para sus tareas, revisando y ajustando su comportamiento y facilitándoles recursos o estrategias y/o recompensas ante los logros de autorregulación de sus hijos.

Otro aspecto que se destaca en las investigaciones realizadas por Deslandes (2009) es que la percepción de implicación de los padres es poco similar a la de los hijos. Las discrepancias y apreciaciones que realizan las distintas poblaciones indican que existen distintos motivos que estarían participando en la concreción de las tareas. Entre ellos, una estructura diferencial de recompensas y presiones por parte de la familia.

Por otro lado, la ansiedad, señalada como uno de los posibles efectos negativos que tendrían las tareas para casa (Cooper, 1989), se ha estudiado en relación con los deberes académicos en múltiples investigaciones, encontrando una relación negativa con variables como la implicación o el rendimiento académico (Dettmers et al., 2011). Regueiro et al. (2018) encontraron que los alumnos con perfiles motivacionales de evitación de fracaso y de múltiples metas presentaban niveles de ansiedad elevados durante la realización de los deberes, esto es, aquellos alumnos cuyas metas de aprendizaje estaban más motivadas por factores externos que internos.

En base a lo expuesto anteriormente, el objetivo de este trabajo es establecer la relación que existe entre el empleo de recompensas por parte de los padres y la ansiedad asociada a los deberes escolares que los estudiantes podrían experimentar.

La hipótesis que se plantea es que a mayor número de recompensas percibidas por los niños de parte de sus padres por sacar buenas notas aumentaría la ansiedad que los estudiantes experimentarían durante la realización de los deberes escolares.

### Metodología

En esta investigación de carácter longitudinal participó una muestra de 364 alumnos y alumnas [51.6% (n = 188) niñas] de 4.º de Educación Primaria pertenecientes a centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia, España. Estos mismos alumnos volvieron a ser encuestados cuando pasaron a 5.º curso.

Con el propósito de establecer el potencial explicativo del empleo de recompensas por parte de los padres sobre la ansiedad de los estudiantes hacia los deberes, recabamos información sobre el primer aspecto mientras los estudiantes cursaban 4.º de Educación Primaria. Para ello se les preguntó en qué medida sus padres tenían la costumbre de recompensarles o regalarles cosas si obtenían buenos resultados. Estos datos se obtuvieron del *Cuestionario de Implicación Parental* (CIF), donde los estudiantes contestaron a varios ítems sobre la aplicación de refuerzos por parte de sus progenitores. Una vez que los alumnos pasaron a 5.º, se los volvió a encuestar con el propósito de

conocer las tasas de ansiedad asociadas a la realización de los deberes en 5.º de Primaria. Para obtener esta información se utilizó la *Encuesta sobre los deberes escolares* (EDE), concretamente la escala de cuatro ítems que mide los niveles de ansiedad que genera el hacer los deberes.

## Resultados y conclusiones

El estudio de carácter longitudinal nos permitió constatar diferencias con tamaños de efecto pequeños en los indicadores de ansiedad ante los deberes en 5.º curso de Educación Primaria en función de las recompensas parentales medida el curso anterior [ $F(2, 986) = 4,388; p < .05; d = .31$ ]. Atendiendo a nuestros resultados, los niños que informan de ser recompensados por sus buenos resultados académicos en 4.º curso de Primaria se mostraban significativamente más nerviosos y preocupados al hacer los deberes en el curso siguiente que sus compañeros que informaron de que sus padres no tenían costumbre de regalarle cosas por sus buenos resultados durante el mismo curso académico.

Por tanto, podemos concluir que aquellos padres que refuerzan las buenas calificaciones escolares de sus hijos con premios o recompensas estarían contribuyendo a aumentar la ansiedad de sus hijos durante sus procesos de aprendizaje, concretamente cuando realizan los deberes, en los cursos posteriores. En cambio, los estudiantes que no reciben este tipo de retribuciones mantendrían sus niveles de ansiedad al ir avanzando de curso. Las recompensas funcionarían, entonces, como un elemento motivador extrínseco. Los niños, en lugar de buscar aprender, tendrían como objetivo final el premio prometido por los padres, aumentando así sus niveles de ansiedad.

## Referencias bibliográficas

- Cooper, H. (1989). Synthesis of research on homework. *Educational Leadership*, 47(3), 85-91.
- Deslandes, R. (2009). *Internacional perspectives on student outcomes and homework. family – school – community partnerships*. Routledge: Contexts of learning.
- Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Goetz, T., Frenzel, A. C., y Pekrun, R. (2011). Students' emotions during homework in mathematics: Testing a theoretical model of antecedents and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 25-35.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Álvarez, L., Rocas, C., González-Pumariega, S., González, P., Muñiz, R., ... y Bernardo, A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15(3), 471-477.
- Regueiro, B., Núñez, J. C., Valle, A., Piñeiro, I., Rodríguez, S., y Rosário, P. (2018). Motivational profiles in high school students: Differences in behavioral and emotional homework engagement and academic achievement. *International Journal of Psychology*, 53(6), 449-457.
- Regueiro, B., Suárez, N., Núñez, J. C., Valle, A., y Epstein, J. L. (2017). Homework and academic achievement: student, teacher and parent involvement. En J. A. González- Pienda, A. Bernardo, J.C. Núñez, y C. Rodríguez (Ed.), *Factors affecting academic performance* (pp. 141-146). Nueva York: Nova Science Publishers.

## PONENCIA 4

# Tipos de implicación parental en los deberes y rendimiento académico

**SUÁREZ, NATALIA**

*Universidad de Oviedo (España)*

**RODRÍGUEZ, SUSANA**

*Universidade da Coruña (España)*

### Descripción general de las preguntas de investigación y objetivos

Los deberes escolares son una realidad cotidiana en la vida de los alumnos y no solo ellos se ven implicados en los mismos. Los padres, puesto que los deberes se realizan fuera del centro escolar, también juegan un papel muy relevante en su realización.

Ayudar a los hijos con los deberes es una de las formas más comunes de implicación parental en la educación (Cooper, 1989; Epstein, 1988). Aunque varían en sus intenciones y estrategias, la mayoría de los padres consideran que ayudar a los hijos con los deberes es su responsabilidad (Epstein y Van Voorhis, 2012; Hoover-Dempsey et al. 1995). Sin embargo, los resultados de investigaciones previas en relación con los beneficios de la implicación parental en los deberes son inconcluyentes. Varían dependiendo del diseño de investigación (Patall et al. 2008), las dimensiones de constructo evaluadas (Dumont et al., 2012; Dumont et al., 2013; Karbach et al., 2013) así como el curso de los estudiantes (Cooper and Valentine, 2001).

La investigación acerca de la implicación parental desde una perspectiva multidimensional (Dumont, 2012) muestran relaciones positivas y negativas según tipo de implicación parental percibida por los alumnos (apoyo, control, competencia) con diferentes resultados académicos (rendimiento, auto concepto, actitudes hacia la escuela, etc.).

La implicación de los padres en los deberes de los hijos puede tomar distintas formas. Por ello, este trabajo pretende estudiar dos de las más comunes formas de implicación parental percibida por los alumnos y su relación con las actitudes de los alumnos hacia los deberes y el rendimiento académico. Además, cómo estas relaciones varían en función del nivel o etapa educativa (primaria, primer ciclo de secundaria y segundo ciclo de secundaria). Para conocer la relación que las diferentes formas de implicación parental en los deberes mantienen con la implicación de los alumnos y su rendimiento académico, se ha realizado un estudio con alumnos de 10 a 16 años.

### Metodología

Este estudio contó con una muestra de 1683 estudiantes del Principado de Asturias de edades comprendidas entre los 10 y los 16 años; es decir desde 5.º curso de Educación Primaria hasta 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria. La proporción de varones es el 51% de la muestra total.

Las percepciones de los estudiantes acerca de la implicación de sus padres bien en forma de apoyo o en forma de control, así como sobre su propia implicación en los deberes (cantidad de deberes realizados, tiempo dedicado a los deberes y aprovechamiento del tiempo dedicado), fueron recogidas mediante un cuestionario que se administró durante unos 25 minutos dentro de una hora de clase cedida por cada profesor. El rendimiento académico de los estudiantes se obtuvo mediante las calificaciones de estos una vez finalizado el trimestre en el que se aplicó el cuestionario.

Tras analizar las propiedades estadísticas de las variables, los datos se analizaron en varias etapas. En primer lugar, se observó que la variable curso era relevante para el estudio y por ello, en segundo lugar, se hicieron grupos de análisis en función del nivel o etapa educativa. Los análisis se destinaron por último a observar la relación entre la percepción de implicación parental y de implicación de los alumnos en deberes en función del curso o etapa y su relación con el rendimiento académico.

## Resultados y conclusiones

En primer lugar, los resultados mostraron que la percepción la implicación parental está significativamente relacionada con la implicación de los alumnos en los deberes, pero solo con alguna de las variables de implicación en los deberes y solamente en los dos ciclos de Educación Secundaria, no en Primaria.

Por otra parte, se confirmó que el rendimiento académico se ve directamente afectado por la percepción de implicación parental. En concreto, la percepción de implicación parental en forma de apoyo está positivamente relacionada con el rendimiento académico en los dos ciclos de Educación Secundaria. Sin embargo, en Educación Primaria esta relación es positiva pero no significativa.

También se obtuvo una relación negativa entre la percepción de implicación parental basada en el control y el rendimiento académico. Esta relación se mostró más fuerte en estudiantes de Educación Secundaria.

## Referencias bibliográficas

- Cooper, H. (Ed.). (1989). *Homework*. New York: Longman.
- Cooper, H., y Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36, 143-153.
- Dumont, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., Neumann, M., Niggli, A., y Schnyder, I. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? *Contemporary Educational Psychology*, 37, 55-69.
- Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G., y Nagengast, B. (2013). Quality of parental homework involvement: predictions and reciprocal relations with academic functioning in the reading domain. *Journal of Educational Psychology*. doi: 10.1037/a0034100.
- Epstein, J. L. (1988). *Homework practices, achievements, and behaviors of elementary school students*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle Schools (Report No. 26).
- Epstein, J. L., y van Voorhis, F. L. (2012). The changing debate: From assigning homework to designing homework. In S. Suggate & E. Reese (Eds.), *Contemporary debates in child development and education* (pp. 263-273). London: Routledge.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., y Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: strategies and practices. *The Elementary School Journal*, 95, 435-450.
- Karbach, J., Gottschling, J., Spengler, M., Hegewald, K., y Spinath, F. M. (2013). Parental involvement and general cognitive ability as predictors of domain-specific academic achievement in early adolescence. *Learning and Instruction*, 23, 43-51.
- Patall, E. A., Cooper, H., y Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: a research synthesis. *Review of Educational Research*, 78, 1039-1101.



# Formación y desarrollo profesional de profesores de Educación Física

EIRÍN NEMIÑA, RAÚL (COORD.)

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

## Descripción del simposio

La formación de docentes en Educación Física (EF) se ha configurado como una parte importante de la EF como materia académica. La generalización de la materia de EF en la educación obligatoria, desde la etapa de infantil hasta la secundaria, ha obligado a su presencia en los planes de estudio de las titulaciones relacionadas con la formación de profesores. También la preocupación por la formación continua de estos profesionales contribuye a aumentar su estatus e influencia.

Más allá de su carácter consecutivo o concurrente —dependiendo de las tradiciones de cada etapa—, de las distintas orientaciones en su configuración como disciplina académica, su presencia en la formación inicial de profesores es evidente, aunque muchos pensamos que escasa. Los formadores de profesores en esta disciplina juegan un papel fundamental a la hora de transmitir y transformar las prácticas educativas que se hacen en nombre de la EF, actuando en los circuitos de persuasión de los docentes, ofreciéndoles modelos, recursos y posibilidades que los pongan en disposición de actuar como profesionales autónomos y reflexivos. Como nos recuerda Kirk (2010) “la Educación Física se define por lo que se dice, hace y escribe en su nombre” (p.1).

El proceso de socialización ocupacional que realizan los futuros profesores en su formación inicial, influye y afecta la forma en que conciben e imparten la Educación Física. Este proceso se ve complementado por aquellas experiencias personales satisfactorias hacia la actividad física y deportiva que aparecen en la biografía de los docentes. Este recorrido culmina en la socialización profesional que se produce en los contextos reales de trabajo de los docentes, y la forma que adopta su desarrollo profesional a lo largo de su carrera profesional. Como consecuencia se produce una compleja mezcla de intenciones, creencias y acciones en la práctica profesional que nos proporcionan distintas perspectivas de como los profesores interpretan e imparten el currículo de Educación Física.

El sentido de este simposio es el de mostrar experiencias de formación de docentes de EF en distintas etapas y momentos formativos. El primer trabajo investiga en la satisfacción profesional de los docentes de EF de Galicia, con el objetivo de conocer las apreciaciones de los profesionales en activo que están impartiendo la materia en la educación obligatoria en nuestra comunidad autónoma. El segundo trabajo indaga en las apreciaciones de los estudiantes de Grado en Educación Primaria con mención en Educación Física, futuros profesionales, hacia la gamificación como estrategia de enseñanza en la Educación Física. Por último, el tercer trabajo estudia las actividades de formación permanente en Educación Física ofertadas por la Consellería de Educación dentro de los planes de formación permanente del profesorado.

## **Referencias bibliográficas**

Kirk, D. (2009). *Physical education futures*. Oxon: Routledge.

## PONENCIA 1

# Satisfacción profesional de profesores de Educación Física

EIRÍN NEMIÑA, RAÚL

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

La satisfacción con el trabajo que se realiza es un predictor importante del desempeño profesional. De todos es conocida la asunción genérica de que un trabajador feliz y contento es más productivo. Spector (1997) nos habla de la satisfacción profesional como el grado de disfrute de una persona con su trabajo. En la misma línea, Weiss (2002) la define como una actitud basada en los juicios positivos o negativos de una persona hacia su actividad laboral.

Para comprender la satisfacción de los docentes con su trabajo se han utilizado variadas perspectivas. Desde la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2009) se estudian las motivaciones intrínsecas y extrínsecas; desde la gestión de recursos humanos se indaga en las cuestiones de provisión de efectivos, problemas asociados a los primeros años de desempeño profesional, abandono y renuncia a la profesión. También se ha estudiado la satisfacción de los docentes desde un modelo multivariante (Koustelios & Tsigilis, 2005), relacionado con el estrés que sufren los profesores (Jepson & Forrest, 2006; Kyriacou, 2001) y el síndrome de los profesores quemados (Abel & Sewell, 1998; Betoret, 2009; Goddard, O'Brien, & Goddard, 2006). Otros trabajos han estudiado la satisfacción profesional relacionándola con la edad de los profesores (Zembylas & Papanastasiou, 2006), (Maun & Roger, 2009), su experiencia profesional (Crossman & Harris, 2006; Monyatsi, 2012) y el género (Bogler, 2001; Ma & MacMillan, 1999; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Los docentes de EF suman sus propias particularidades del área. El status marginal que se le da a la EF en la escuela (Hardman, 2011), su consideración como materia sin contenido académico, como actividad recreativa, (Macdonald, 1995; Moreira, Sparkes, & Fox, 1995), la confusión de identidades (Richards & Templin, 2012), el aislamiento físico y mental dentro de las estructuras escolares (Mohr & Townsend, 2001), minan la autoestima de los profesores de EF e influyen negativamente en su labor docente (Gaudreault & Woods, 2013).

Con este trabajo pretendemos indagar y describir la satisfacción de los docentes de EF gallegos con su trabajo. Para ello hemos organizado el artículo en torno a las siguientes cuestiones de investigación:

- Analizar y describir el nivel de satisfacción profesional de los profesores de EF en Galicia.
- Explorar los elementos y factores de su trabajo que inciden en su satisfacción profesional.
- Sondar las expectativas profesionales y el influjo de determinados factores en su satisfacción profesional.

### Metodología

La primera fase consiste en un estudio descriptivo-transversal de carácter cuantitativo basado en la administración de un cuestionario a una muestra representativa. Para ello hemos utilizado una versión, adaptada a las particularidades locales, del Teacher Follow-up Survey (Keigher, 2010). Este ha sido traducido al gallego, presentado a dos expertos para su corrección y validación, y luego vuelto a traducir al inglés para comprobar el ajuste de las modificaciones realizadas. Se ha enviado a todos los centros educativos de Galicia que imparten educación primaria y secundaria, con el ruego de que fuese derivado a los profesores de EF. Finalmente han participado 120 profesores de EF.

Las dimensiones que abarca el cuestionario son: aspectos demográficos, valoración de nivel de satisfacción con determinados aspectos (escala Likert 1- 5), relación de factores que mejoran/empeoran la satisfacción y valoración de los factores (escala Likert 1-5) que generan expectativas de cambio profesionales.

## Resultados y conclusiones

Los aspectos que mejoran la satisfacción en el trabajo de los profesores de EF son: La actitud positiva, implicación y motivación del alumnado hacia la materia; la posibilidad de innovación y la autonomía del profesor a la hora de diseñar las clases; el hecho de poder transmitir valores de respeto, esfuerzo, compañerismo, empatía, solidaridad y superación, así como de favorecer hábitos saludables de vida a través de EF, hacen que los profesores se sientan satisfechos con su trabajo.

Por su parte, los elementos que empeoran la satisfacción docente son: la reclamación de más horas de docencia en su especialidad, mayor salario acorde a los niveles de vida actuales y un mayor reconocimiento y consideración social de la labor del profesorado. También demandan mayor apoyo y respeto por parte de las familias y mejor comportamiento del alumnado. Otros indican falta de honestidad, comunicación y empatía con otros compañeros docentes o con la dirección del centro. En menor medida exponen la escasez de material y las malas condiciones de las instalaciones dificultan la labor docente.

Como aspectos negativos relacionados con la profesión señalan las dificultades para promocionar, la falta de iniciativa, y la carencia de apoyo por parte de la administración y/o comunidad educativa. Aquellos en situación de interinidad señalan entre sus preocupaciones la inestabilidad laboral, el cambio continuo de centro y estar alejados de la familia y los constantes cambios en la normativa y las leyes educativas.

## Referencias bibliográficas

- Abel, M. H., & Sewell, J. (2010). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *Journal of Educational Research*, 92, 287–293. <https://doi.org/10.1080/00220679909597608>
- Betoret, F. D. (2009). Self-Efficacy, School Resources, Job Stressors and Burnout among Spanish Primary and Secondary School Teachers: A Structural Equation Approach. *Educational Psychology*, 29, 45-68. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410802459234>
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683. <https://doi.org/10.1177/00131610121969460>
- Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 29-46. <https://doi.org/10.1177/1741143206059538>
- Gaudreault, K. L., & Woods, A. M. (2013). Factors leading to career frustration and exit: A case of a veteran physical educator. *Journal of Physical Education and Sports Management*, 4(4), 51-61.
- Goddard, R., O'Brien, P., & Goddard, M. (2006). Work environment predictors of beginning teacher burnout. *British Educational Research Journal*, 32, 857–874. <https://doi.org/10.1080/01411920600989511>
- Hardman, K. (2011). Global issues in the situation of physical education in schools. In K. Hardman, y K. Green. *Contemporary issues in physical education: International perspectives* (pp. 11-29). Maidenhead, England: Meyer & Meyer Sport.
- Jepson, E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 36, 362–378. <https://doi.org/10.1348/000709905X37299>
- Keigher, A. (2010). Teacher Attrition and Mobility: Results From the 2008–09 Teacher Follow-up Survey (NCES 2010-353). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: A multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11, 189–203. <http://dx.doi.org/10.1177/1356336x05052896>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53, 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Ma, X., & MacMillan, R. B. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Research*, 93(1), 39-47. <https://doi.org/10.1080/00220679909597627>
- Macdonald, D. (1995). The role of proletarianization in physical education teacher attrition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(2), 129-141.

- Maun, I., & Roger, T. (2009). Early school transfer: teacher voices. *Educational Studies*, 35(2), 173-189. <https://doi.org/10.1080/03055690802470340>
- Mohr, D. J., & Townsend, S. J. (2001). In the beginning: New physical education teachers' quest for success. *Teaching Elementary Physical Education*, 12(4), 9-11.
- Monyatsi, P. P. (2012). The level of the job satisfaction of teachers in Botswana. *European Journal of Educational Studies*, 4(2), 219-232.
- Moreira, H., Sparkes, A. C., & Fox, K. (1995). Physical education teachers and job commitment. A preliminary analysis. *European Physical Education Review*, 1(2), 122-136.
- Richards, K. A. R., & Templin, T. J. (2012). Toward a multidimensional perspective on teacher-coach role conflict. *Quest*, 64(3), 164-176.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. En K. R. Wentzel y A. Wigfield (Eds.), *Handbook on motivation at school* (p. 171-196). New York: Routledge.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Spector, P. E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes, and Consequences*. United Kingdom: Sage Publications Ltd.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare*, 36(2), 229-247. <https://doi.org/10.1080/03057920600741289>
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12, 173-194. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00045-1](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00045-1)

## PONENCIA 2

# La gamificación en la formación del maestro de Educación Primaria con mención en Educación Física

NAVARRO PATÓN, RUBÉN

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Ya ha pasado más de una década desde que se implementó el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con el objetivo de modernizar el sistema Universitario de nuestro país. En él se buscaba mejorar el rendimiento del alumnado, adaptar la oferta educativa a la demanda del mercado laboral y del alumnado y propiciar un cambio en la metodología docente (Berné, Lozano, y Marzo, 2011).

Aunque la Educación es una ciencia que ha experimentado un avance enorme en los últimos 50 años en cuanto a recursos, enfoques didácticos y formación de profesorado (Vizueté, 2014), desde siempre, ha existido un empeño exacerbado, manteniendo la política de la avestruz, por parte del gobierno, centros de formación de profesorado y los propios profesionales, en mantener los mismos patrones y recursos obsoletos en el campo de la Educación Física e ignorar los avances que se han ido sucediendo a través de la investigación (Navarro-Patón, 2017). En esta línea, entendemos que la Educación Física necesita un replanteamiento, sobre todo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (López-Pastor, Pérez, Manrique, y Monjas, 2016), empleando e incorporando las llamadas metodologías activas donde el alumnado pase a ser el principal protagonista de su aprendizaje (Haerens, Kirk, Cardon, y De Bourdeaudhuij, 2011). Por ello, y como paso previo a este replanteamiento e incorporación de nuevas metodologías, la formación inicial del profesorado es eje importante a tener en cuenta como punto de partida.

En esta línea, se encuentra la gamificación, definida como la técnica que, el docente emplea en el diseño de una actividad, tarea o proceso de enseñanza- aprendizaje, introduciendo elementos del juego (insignias, límites de tiempo, puntuaciones, retos, competición...) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje y motivar el comportamiento del alumnado en el aula (Banfield y Wilkerson, 2014; Foncubierta y Rodríguez, 2014). Su uso va en aumento y se sabe que para que las estrategias de enseñanza-aprendizaje sean eficaces se debe tener en cuenta que estas sean motivadoras para el alumnado, ya que esto hace que se trabaje para conseguir el objetivo que se persigue y además el alumnado es el protagonista de su propio aprendizaje (Pintrich y Schunk, 2006).

En base a lo anterior nos hemos marcado como objetivo conocer la visión del alumnado participante sobre el conjunto de la experiencia gamificada.

### Metodología

#### Participantes

89 alumnos y alumnas matriculados en la asignatura de “Didáctica de la Educación Física” que imparte en el segundo curso del Grado de maestra o maestro de Educación Primaria de la Facultad de Formación de Profesorado de la Universidade de Santiago de Compostela

#### Instrumento

Los estudiantes matriculados en la asignatura “Didáctica de la Educación Física” respondieron a un cuestionario compuesto por preguntas abiertas y cerradas (escala Likert).

#### Procedimiento

Durante la primera sesión del curso se explicó a todo el alumnado matriculado que estaba realizando una investigación sobre la gamificación en la formación de profesorado y que durante algunas de las sesiones se aplicaría esta metodología y se les pasaría un instrumento para ver el grado de aceptación.

### **Análisis estadístico**

Todos los datos cuantitativos obtenidos a través del cuestionario on-line fueron analizados mediante el programa informático SPSS, versión 22.

## **Resultados y conclusiones**

Los resultados obtenidos sobre la valoración de esta metodología supusieron una buena satisfacción general del alumnado participante a la vez que supuso el desarrollo de los contenidos propios de la materia de Didáctica de la Educación Física tal y como establece prestablecido en el programa de la materia.

Por ello, se puede concluir que el empleo de este tipo de metodologías puede contribuir a elevar el nivel de motivación del alumnado, el disfrute en las clases a la vez que se aprenden los contenidos propios de una materia en su formación. Fruto de esta experiencia puede tener lugar una transferencia a su futura profesión docente en la que ellos mismo sean las que la empleen con su alumnado en las aulas.

## **Referencias bibliográficas**

- Banfield, J., y Wilkerson, B. (2014). Increasing student intrinsic motivation and self-efficacy through gamification pedagogy. *Contemporary Issues in Education Research*, 7(4), 291-298.
- Berné, C., Lozano, P. y Marzo, M. (2011). Innovación en la docencia universitaria a través de la metodología MTD. *Revista de Educación*, 355, 605-619.
- Foncubierta, J., y Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Madrid: Edinumen. Recuperado de [https://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2016/04/didactica\\_gamificacion\\_ele.pdf](https://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2016/04/didactica_gamificacion_ele.pdf)
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., y De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63, 321–38.
- López-Pastor, V., Pérez, D., Manrique, J. C., y Monjas, R. (2016). Los retos de la educación física en el siglo XXI. *Retos- Nuevas tendencias en educación física*, 29, 182-187.
- Navarro-Patón, R. (2017). La formación del graduado con mención de educación física a debate. *En Actas VI congreso mundial del deporte escolar, educación física y psicomotricidad*. Universidad de A Coruña: A Coruña.
- Pintrich, P. R., y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Vizueté, M. (2014). Tendencias de la educación física en la escuela. Las vanguardias. *Revista Edu-física*, 6(13), 70-95.

## PONENCIA 3

# Formación permanente del profesorado de Educación Física a través de la red formativa de la Xunta de Galicia

**RICO DÍAZ, JAVIER**

**ABELAIRAS GÓMEZ, CRISTIAN**

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

**ABILLEIRA GONZÁLEZ, MAITE**

*Universidade de Vigo (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Autores como Cañabate, Tesouro, Puiggali y Zagalaz (2019) señalan la motivación como factor y condición que promueve el éxito de la Educación Física (EF) como materia curricular y creen que se debería potenciar el trabajo cooperativo para el desarrollo profesional docente y el progreso de esta materia, a través de cursos de formación y la realización de intercambios de experiencias. Por su parte, Zucki y Da Silva (2019), ponen de manifiesto que muchos de los programas de formación desarrollados actualmente no se ajustan en gran medida a las necesidades del profesorado y que no se obtienen los resultados esperados.

Tal y como indican Ximena, Posso-Pacheco, Cargua y Rodríguez (2019), el cambio en la educación se produce a través de la innovación docente, particularmente cuando el profesorado asume un papel protagonista y se implica en su desarrollo profesional, convirtiéndose la formación continua en un factor determinante.

La administración educativa juega un papel relevante en la puesta en marcha de actividades formativas accesibles a los/as docentes, y en la medida de lo posible, adaptadas a las necesidades e intereses de estos/as y contando con su participación en el diseño (Moreira & Vasconcelos, 2017).

La Consellería de Educación, Universidad y Formación Profesional cuenta un modelo de Competencias Profesionales Docentes que tiene una vocación de apoyo constante en la mejora de la función docente del profesorado gallego, donde la formación permanente debe ser un reflejo de la globalidad de funciones docentes y debe observar todos sus perfiles y competencias profesionales, definiendo un plan de detección de necesidades, generando una evaluación integral de todo el proceso de las acciones formativas para la mejora de las actuaciones futuras (Xunta de Galicia, 2019).

Según la Orden de 14 de mayo de 2013 por la que se regula la convocatoria, el reconocimiento, la certificación y el registro de las actividades de formación permanente del profesorado en Galicia, “las actividades de formación del profesorado se clasifican –a efectos de reconocimiento, certificación y registro– en cinco modalidades básicas: cursos, seminarios, grupos de trabajo, proyectos de formación en centros y congresos” (p. 17702) y según la forma de participación en actividades presenciales, en red y mixtas.

El objetivo de esta investigación es identificar las actividades formativas promovidas por la Administración Autónoma de Galicia orientadas principalmente al profesorado de EF o con contenidos relacionados con la EF.

### Metodología

Se trata de un estudio descriptivo y transversal (curso 2018/2019). Los datos recogidos en esta investigación se han obtenido de la web de la Consellería, así como de las consultas realizadas al Servicio de Formación del Profesorado de la Consellería, al Centro Autónomo de Formación e Innovación (CAFI) y a los siete Centros de Formación y Recursos (CFRs) de Galicia. Cabe destacar que el Plan anual de formación desarrollado por la Consellería se gestiona desde el CAFI y los CFRs.

Se han consultado el número de cursos convocados, los destinatarios de éstos, la transversalidad de los mismos, etc.

## Resultados y conclusiones

En el curso 2018/2019, en Galicia había un total de 35.119 docentes ejerciendo en centros educativos sostenidos con fondos públicos. Un alto porcentaje del profesorado que ejerce en centros educativos sostenidos con fondos públicos participa en las diferentes acciones formativas convocadas bajo el paraguas del plan anual de formación convocado por la Consellería. En relación al profesorado de EF, si bien se han organizado cursos, encuentros, seminarios y jornadas específicas de EF, gran parte de la participación de los docentes de EF ha tenido lugar en acciones formativas transversales.

Las acciones formativas específicas de EF desarrolladas están relacionadas con metodologías activas y recursos digitales en EF encuentros de profesorado para el desarrollo de la EF escolar, aplicación en la programación de EF de ritmos latinos, EF inclusiva. También se han desarrollado actividades sobre la actualización de recursos didácticas, deportes alternativos, actividades de ritmo, deportes sociomotores y cardioescuelas, entre otras. En conclusión, existe un amplio abanico de posibilidades de formación para el profesorado gallego, favoreciendo la participación activa de los centros y de los docentes en el diseño de las actividades formativas.

## Referencias bibliográficas

- Cañabate, D., Tesouro, M., Puiggali, J., & Zagalaz, M. L. (2019). Estado actual de la Educación Física desde el punto de vista del profesorado. Propuestas de mejora. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte... y Recreación*, 35, 47-53.
- Moreira, E. C., & Vasconcelos, A. P. (2017). Formação continuada de professores de educação física: uma proposta de trabalho colaborativo. *Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde*, 15(2), 235-250. doi: 10.20396/conex.v15i1.8646003
- Ximena, A., Posso-Pacheco, R., Cargua, N. I., & Rodríguez, A. F. (2019). La formación del profesorado en el proceso de innovación y cambio educativo. *OLIMPIA. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 16(54), 140-152.
- Xunta de Galicia. (2019). *Plan de formación do profesorado, 2019/2020*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia. Recuperado de [https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/pf2019\\_20\\_v1.pdf](https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/pf2019_20_v1.pdf)
- Zucki, G., y Da Silva, M. (2019). Formação continuada para professores de Educação Física: análise da produção do conhecimento. *Motrivência*, 31(58), 1-16.



## **La competencia Aprender a Aprender en los grados universitarios: diseño de un modelo de intervención educativa**

**PÉREZ PÉREZ, CRUZ (COORD.)**

*Universitat de València (España)*

### **Descripción del simposio**

La sociedad actual, denominada de la información y el conocimiento, las competencias que los individuos necesitan dominar para vivir y alcanzar sus metas se han ido haciendo más complejas, requiriendo de un mayor dominio de ciertas destrezas concretas. Se percibe la necesidad de formar a personas que sean capaces de seleccionar, actualizar y utilizar el conocimiento en un contexto específico, que sean capaces de aprender en diferentes contextos y modalidades y a lo largo de toda la vida, y que puedan entender el potencial de todo lo que van aprendiendo para adaptar el conocimiento a situaciones nuevas.

Tal y como se señala el proyecto Tuning, la sociedad del conocimiento en la que vivimos requiere de una sociedad del aprendizaje en el que un sujeto necesita competencias para acceder a la información y al conocimiento, para utilizarlo según los fines establecidos, para actualizarlo, para aprender de modo permanente, para comprender lo que está aprendiendo y ser capaz de aplicarlo en diversos contextos y situaciones de una realidad cambiante (Tuning, 2006).

En la misma línea, la profesora Cristina Stringher (2015) señala que las universidades necesitan preparar a sus estudiantes para hacer frente a los cambios tecnológicos, culturales, sociales, económicos, que se están produciendo y que van a continuar de forma acelerada. Por ello considera necesario preparar a nuestros estudiantes para desempeñar puestos de trabajo que todavía no se han creado, para usar tecnologías que todavía no se han inventado, para resolver desafíos económicos y sociales que apenas podemos intuir. Solamente aquellas personas y países que sean capaces de adaptarse rápidamente a esta nueva situación podrán aprovechar adecuadamente las ventajas de estos cambios.

En este contexto de la sociedad del conocimiento, los estudiantes universitarios son cada vez más conscientes de que la posesión de un título universitario no constituye una garantía automática de que se vaya a conseguir un empleo, y mucho menos de que este vaya a durar toda la vida. La conciencia de que en una sociedad en constante cambio es necesario seguir aprendiendo de modo permanente está calando entre profesorado y alumnado. Esto implica que el alumnado posea competencias genéricas como el “aprender a aprender” (AaA) que le permitan seguir formándose de forma autónoma. La posesión de esta competencia implicará el aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes que deben ir en la siguiente línea:

- Conocer y manejar un número muy grande de fuentes de información
- Saber buscar la información pertinente separándola de la que no interesa
- Tener sentido crítico y habilidad para filtrar los numerosos “input” informativos que nos llegan a diario.

- Tener la capacidad necesaria para aplicar la información encontrada a los problemas cotidianos o del ámbito laboral.
- Tener una actitud positiva hacia el aprendizaje para poder seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.

Sin esta capacidad de aprendizaje continuo, los conocimientos adquiridos por las personas en su juventud y en la etapa universitaria quedarían obsoletos en pocos años y la única solución a la misma es la formación y actualización permanente, ya sea en instituciones formales, informales o de modo autónomo.

En el grupo de investigación sobre *Aprender a Aprender* entendemos que el desarrollo de esta competencia es fundamental para los estudios universitarios, pero también somos conscientes de que no va a ser fácil implementar adecuadamente este proceso y desarrollar en los estudiantes dicha competencia con niveles altos de dominio. El principal problema está en que la mayoría de los estudiantes procede de un sistema educativo caracterizado por una práctica pedagógica en la que se exige a los estudiantes que reproduzcan su conocimiento academicista; esta concepción del aprendizaje y la enseñanza es incongruente con las actuales, exigencias sociales y finalidades de la educación. Hoy los entornos de aprendizaje deben proporcionar suficientes recursos y facilitar adecuados procesos para que los estudiantes aprendan a aprender cooperando y colaborando con otros mientras aprenden y, sobre todo, aprender para ser más capaces de resolver problemas y colaborar en el desarrollo social de sus entornos (Salmerón Pérez y Gutiérrez-Braojos, 2012). Como señaló Popper (1995), la vida consiste en resolver problemas y para ello los estudiantes precisan ser actores principales de experiencias educativas de calidad, a través de las cuales desarrollar competencias para autorregularse en los aprendizajes y comportamientos que requieran.

En este simposio, pretendemos desarrollar tres ponencias enmarcadas en el ámbito de la competencia Aprender a Aprender en el contexto universitario, y referidas a la línea temática del congreso “Educación, desarrollo personal y procesos de aprendizaje”. La primera ponencia versará sobre la construcción de un modelo teórico de la competencia AaA en el ámbito universitario, así como el estudio, delimitación, justificación y descripción de las dimensiones que la integran: cognitiva, metacognitiva, afectiva, social y ética. La segunda ponencia versará sobre la elaboración de instrumentos de medida de la competencia AaA. En la misma se analizarán los instrumentos elaborados hasta la fecha en las sucesivas investigaciones que se han realizado sobre la competencia, tanto en contextos nacionales como internacionales, y se expondrá el trabajo del grupo de investigación para la elaboración de un cuestionario cuantitativo de evaluación. En la tercera ponencia se abordará el tema de la enseñanza/aprendizaje de la competencia AaA en los grados universitarios, así como el establecimiento de indicadores y evidencias para la evaluación de la misma. Para ello se presentará una propuesta diferenciada para cada una de las cinco dimensiones establecidas y de los diferentes componentes que las integran.

En definitiva, planteamos un simposio en el que se aborda un tema que pensamos que es de la máxima actualidad para el congreso y en el que se recogen los resultados de un potente grupo de investigación en el que se integran más de veinte investigadores de cuatro universidades españolas.

## Referencias bibliográficas

- Brown, S., y Pikford, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en Educación*. Madrid: Narcea.
- Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-16. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42469>
- De Ketele, J. M. (2006). Caminhos para a avaliação de competências. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 135-147.
- Del Pozo, J. A. (2013). *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Madrid: Narcea.
- Gerard, F. M. (2008). *Evaluer competences. Guide pratique*. Bruxelles: De Boeck.
- Popper, K. R. (1995). *La responsabilidad de vivir: escritos sobre política, historia y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Salmerón, H., y Gutiérrez-Braojos, C. (2012). La competencia de aprender a aprender y el aprendizaje autorregulado. posicionamientos teóricos. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1). <https://digibug.ugr.es/handle/10481/22989>

- Stringher, C. (2015). What is learning to learn? A learning to learn process and output model. En R. Dea, C. Stringher, y K. Ren (Eds.), *Learning to learn. International perspectives from theory and practice* (pp. 9-32). New York, NY: Routledge.
- Tejada, J., y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38. doi: 10.5944/educxx1.12175
- Tuning (2006). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe; la contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57-76. Madrid: Narcea.

## PONENCIA 1

# La competencia Aprender a Aprender: Modelo teórico y dimensiones que la integran

GARGALLO LÓPEZ, BERNARDO  
SAHUQUILLO MATEO, PIEDAD M.

Universitat de València (España)

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

El concepto “aprender a aprender” (AaA) ha ido ganando presencia en la literatura científica y ha concitado el interés de los expertos y de los gobiernos. Sin embargo, su conceptualización como competencia es relativamente reciente, siendo especialmente relevante la formulación de la Comisión Europea (2007), al incluirla en el listado de competencias básicas para trabajar en los sistemas educativos.

Su fundamentación hay que buscarla en los constructos “*aprendizaje estratégico*” (strategic learning) (Entwistle & McCune, 2004) y “*aprendizaje autorregulado*” (self-regulated learning) (Panadero, 2017), ambos nacidos en la década de 1980, basándose el primero en la psicología cognitiva y la teoría del procesamiento de la información, y el segundo en el enfoque sociocognitivo.

Es una competencia de las más transversales, una meta-competencia, que engloba otras competencias. Su complejidad explica, en parte, la dificultad de consensuar una definición común a todos los expertos e investigadores y, consecuentemente, la falta de un modelo acordado.

Ha habido diversos intentos, realizados por investigadores europeos para tratar de acotar el tema y de conseguir un modelo teórico comúnmente aceptado, estableciendo indicadores y mecanismos de evaluación de la competencia.

Hautamäki et al. (2002) (Center for Educational Assessment de la Universidad de Helsinki) pretendieron establecer un marco para la evaluación, aportando una definición de AaA, que no coincidiera con la propuesta posterior de la Unión Europea (2007). Su modelo tenía limitaciones y Hoskins & Fredriksson (2008) coordinaron un trabajo en el Centre for Research on Education and Lifelong Learning (CRELL), de la Comisión Europea, con el mismo objetivo. En la investigación cooperaron investigadores de diversos países europeos, entre ellos España. Se diseñó un instrumento de evaluación que incluía tres dimensiones: Afectiva, Cognitiva y Metacognitiva; cada una con varias escalas. Se llevó a cabo un ensayo pre-piloto para la evaluación (Kupiainen, Hautamäki, & Rantanen, 2008).

Sin embargo, no se consiguió establecer un indicador europeo común de AaA (Kupiainen et al., 2008) y diversos investigadores (Moreno, Cercadillo, & Martínez, 2008) expresaron la necesidad de profundizar más en el análisis teórico del constructo y usar muestras mayores.

Dado que, hasta el momento, los investigadores no han conseguido acordar un modelo teórico lo suficientemente comprensivo e integrador, la *pregunta* a la que este equipo investigador busca respuesta es si será posible la elaboración de dicho modelo. El *objetivo* es concretar el contenido de la competencia “aprender a aprender”, elaborar un modelo teórico y llevar a cabo una definición operativa de la misma.

### Metodología

Para fundamentar en la literatura científica el trabajo de construcción de un modelo teórico se ha realizado una revisión bibliográfica lo más exhaustiva posible, analizando diferentes bases de datos y recursos (WoS, Scopus, ERIC/Proquest, Dialnet, Scholar Google y Researchgate, entre otros).

A partir del estudio de los textos más relevantes (más de 40) el equipo investigador ha estructurado el modelo en tres dimensiones: cognitiva, metacognitiva y afectivo- motivacional (Stringher, 2014), que aparecen con claridad en la teoría sobre aprendizaje estratégico y sobre aprendizaje autorregulado.

A estas tres dimensiones se ha incorporado una cuarta, social-relacional, que proviene del enfoque sociocognitivo –cognición situada– (Thoutenhoofd & Pirrie, 2013), y recoge la relevancia del aprendizaje con otros sujetos.

Además, los autores hemos añadido una quinta, la dimensión ética, no considerada en modelos anteriores. Entendemos que los aspectos éticos son ineludibles a la hora de aprender y aplicar lo aprendido para la mejora de uno mismo y la de los demás.

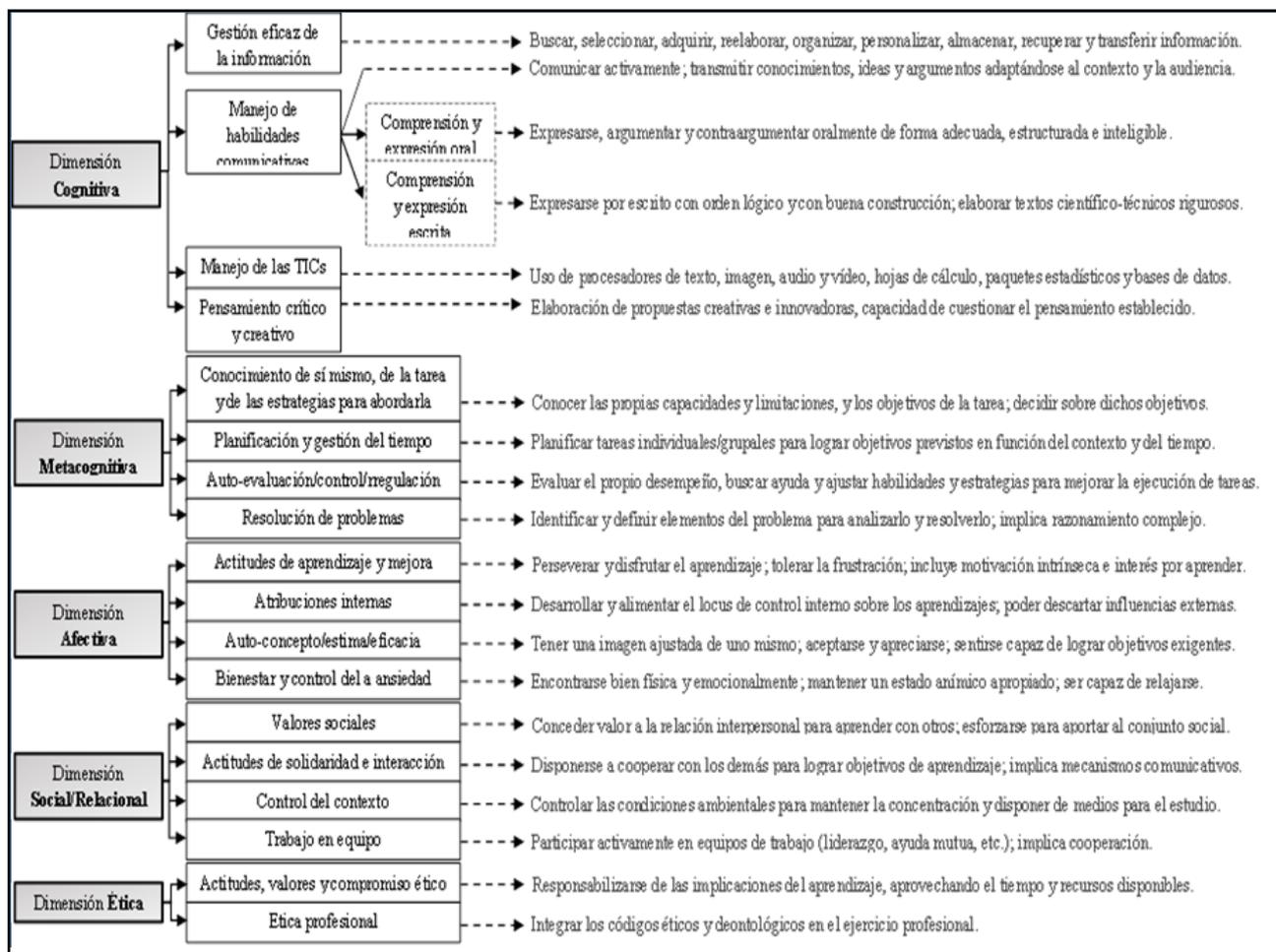
El modelo propuesto ha sido evaluado por siete expertos que han analizado su pertinencia. Posteriormente, ha sido sometido también a la consideración de una muestra de informantes clave (profesores, empleadores, profesionales y estudiantes), que también lo han valorado.

## Resultados y conclusiones

A partir del trabajo realizado, se propone la siguiente formulación:

Aprender a aprender supone la capacidad de organizar y regular el propio aprendizaje de manera cada vez más eficaz y autónoma en función de los propios objetivos, del contexto y de las necesidades. Esta competencia permite la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y actitudes, así como resolver problemas aplicando soluciones con destreza en contextos variados, tanto a nivel personal como profesional, individualmente o en grupo. Supone ser capaz de aprender con otros y de cooperar eficazmente en la realización de tareas conjuntas. Comporta, además, conciencia de las propias habilidades y limitaciones, capacidad de planificar con eficacia las propias tareas de aprendizaje, manejando de modo eficiente los recursos, técnicas, habilidades y estrategias de aprendizaje necesarios. Supone, también, capacidad de autoevaluar y autorregular el propio desempeño a nivel cognitivo y afectivo, optimizando las capacidades para superar los obstáculos y limitaciones. Implica, así mismo, tener curiosidad intelectual y motivación intrínseca para afrontar las dificultades y superarlas con éxito, manteniendo un comportamiento ético y una actitud positiva hacia el aprendizaje y la propia mejora y para el logro de una sociedad más justa y equitativa.

Finalmente, AaA se especifican como sigue:



## Referencias bibliográficas

- Entwistle, N., & McCune, V. (2004). The Conceptual Bases of Study Strategy Inventories. *Educational Psychology Review*, 16(4), 325-345. doi: 10.1007/s10648-004-0003-0
- Hautamäki, J. et al. (2002). *Assessing Learning-to-Learn: A Framework*. Helsinki: Centre for Educational Assessment, Helsinki University / National Board of Education.
- Hoskins, B., & Fredriksson, U. (2008). *Learning to learn: what is it and can it be measured*. Ispra, Italia: Centre for Research on Lifelong Learning.
- Kupianen, S., Hautamäki, J., & Rantanen, P. (2008). *EU pre-pilot on learning to learn: Report on the compiled data, 2008-1190/001-001 TRA-TRINDC*. Bruselas, Bélgica: Comisión Europea.
- Moreno, A., Cercadillo, L., & Martínez, M. (2008). *Learn European Project. Pre-Pilot Study National Report*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-Regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8(1), 422. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00422
- Stringher, C. (2014). What is learning to learn? A learning to learn process and output model. En R. Deakin Crick, C. Stringher, & K. Ren (Eds.), *Learning to learn* (pp. 9-32). Nueva York, NY: Routledge.
- Thoutenhoofd, E. D., & Pirrie, A. (2015). From self-regulation to learning to learn: observations on the construction of self and learning. *British Educational Research Journal*, 41(1), 72-84. doi: 10.1002/berj.3128

## PONENCIA 2

# La competencia Aprender a Aprender: Diseño y validación un instrumento de evaluación de la competencia en estudiantes universitarios

GARCÍA GARCÍA, FRAN J.  
LÓPEZ FRANCÉS, INMACULADA

*Universitat de València (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

La evaluación de la competencia “aprender a aprender” es un tema no resuelto todavía. Ello se debe a la falta de acuerdo en la comunidad científica sobre la competencia (modelo teórico, definición de la misma, dimensiones, subdimensiones, etc.), y también a su complejidad, habida cuenta de que se trata de una “metacompetencia”, o “competencia de competencias”, que integra en su seno diversas competencias que también son complejas. Evidentemente la mayor o menor complejidad del mapa de competencias que incluye dependerá de la conceptualización que se haga de la misma.

En Europa se han realizado diversos trabajos de investigación centrados en la evaluación, siendo especialmente significativos el de Hautamäki et al. (2002) y el de Hoskins y Fredriksson (2008). Éstos últimos coordinaron un trabajo en la Red CRELL (Center for Research on Lifelong Learning), de la Unión Europea, para desarrollar una herramienta de evaluación de la competencia. En este trabajo colaboraron expertos de varios países europeos. A partir de otros trabajos previos de otros investigadores, que se analizaron en el estudio, se diseñó un instrumento para evaluarla incluyendo tres dimensiones, Afectiva, Cognitiva y Metacognitiva, cada una con varias escalas. Los autores pusieron en marcha un ensayo pre-piloto para la evaluación (Kupiainen, Hautamäki, y Rantanen, 2008) en varios países, entre ellos España.

A pesar del esfuerzo realizado, no se consiguió consensuar un indicador europeo común de “aprender a aprender”. El tema, por tanto, no está cerrado ni mucho menos. Además, las pruebas de evaluación elaboradas en las dos investigaciones aludidas se dirigen a niveles educativos no universitarios, en los que queda mucho por hacer.

También equipos españoles han trabajado sobre la evaluación de la competencia AaA (García Bellido, Jornet, y González Such, 2012), en este caso en el ámbito universitario. Muñoz-San Roque, Martín-Alonso, Prieto-Navarro, y Urosa-Sanz, 2016) elaboraron un instrumento para evaluar el dominio de la competencia, pero la versión final sólo consta de 9 ítems. Ocurre lo mismo con el trabajo de Villardón-Gallego, Yániz, Achurra, Iraurgi, y Aguilar (2013), que aporta una escala de 18 ítems, también muy corta para evaluar una competencia tan compleja.

La *pregunta* a la que buscamos respuesta en la investigación es si se puede elaborar un instrumento cuantitativo para evaluar la competencia lo suficientemente comprensivo. El *objetivo* de la misma es construir un cuestionario cuantitativo que permita su evaluación en los estudiantes universitarios.

### Metodología

Se utilizó un diseño de validación de pruebas, con varias etapas: a partir del modelo teórico elaborado y validado por el equipo investigador, presentado en la ponencia anterior, se elaboró un banco de ítems para recoger información de las dimensiones y subdimensiones del modelo.

El cuestionario, cuantitativo, constaba inicialmente de 226 ítems con una escala de acuerdo-desacuerdo tipo Likert de cinco opciones. Fue sometido a juicio de ocho expertos, que analizaron su validez y la pertinencia de los ítems. A partir del análisis de los jueces el cuestionario se redujo a 198 ítems, con los que se realizó un pase piloto a una *muestra* de 763 sujetos, 333 de la Universidad de Valencia (UV), 243 de la Universidad Católica de Valencia

(UCV) y 187 de la Universidad Politécnica de Valencia (UPV). Se realizaron análisis factorial de componentes principales y pruebas de consistencia interna, reduciéndose el cuestionario a 116 ítems. Depurado el instrumento, se realizó un pase definitivo, con una *muestra* de 1237 sujetos, 397 de la UV, 399 de la UCV y 441 de la UPV. Se realizaron, de nuevo, los análisis estadísticos de validez de constructo y de fiabilidad quedando el cuestionario definitivo en 104 ítems.

## Resultados y conclusiones

El cuestionario final consta de 104 ítems organizados en cinco dimensiones/escalas, cada una de las cuales ha sido validada estadísticamente: cognitiva, metacognitiva, afectiva-motivacional, social-relacional y ética. Cada una de ellas consta de subdimensiones/subescalas, que se recogen en la Tabla 1:

**Tabla 1.** Estructura del cuestionario de evaluación de la competencia aprender a aprender en estudiantes universitarios (CECAPEU)

DIMENSIONES/ ESCALAS	SUBDIMENSIONES/ SUBESCALAS
1. COGNITIVA	1.1. Gestión eficaz de la información
	1.2. Habilidades de comunicación
	1.3. Manejo de TICs
	1.4. Pensamiento crítico y creativo
2. METACOGNITIVA	2.1. Conocimiento de sí mismo, de la tarea y de las estrategias
	2.2. Planificación, organización y gestión del tiempo
	2.3. Autoevaluación, control, autorregulación y resolución de problemas
3. AFECTIVAY MOTIVACIONAL	3.1. Motivación y actitud positiva ante el aprendizaje y la mejora
	3.2. Atribuciones
	3.3. Bienestar físico y emocional
	3.4. Autorregulación emocional y control de la ansiedad
4. SOCIAL/RELACIONAL	4.1. Valores sociales. Actitudes de cooperación y solidaridad
	4.2. Trabajo en equipo
	4.3. Control de las condiciones ambientales
5. ÉTICA	5.1. Responsabilidad social del aprendizaje
	5.2. Actitudes y valores cívico-morales
	5.3. Respeto a los códigos éticos y deontológicos

**Fuente:** Elaboración propia

El cuestionario goza de valores adecuados de consistencia interna y de validez de constructo.

Al tratarse de un instrumento diseñado con formato de autoinforme presenta la limitación de ofrecernos sólo la percepción del estudiante del dominio de la competencia. Somos conscientes de que su evaluación, dada su complejidad y la necesidad de evaluarla en la ejecución, necesita también de otros instrumentos, más “pegados al terreno”, en línea de evaluación auténtica (observación, entrevista, análisis de las producciones de los estudiantes, rúbricas, etc.). Así y todo, no podemos dejar de reseñar la relevancia del instrumento validado, que servirá tanto a los profesionales como a los investigadores para recoger la perspectiva del alumnado sobre el uso de la competencia y permitirá contrastar los resultados de nuestra investigación con los de otras que utilicen el mismo instrumento.

## Referencias bibliográficas

García-Bellido, R., Jornet, J., y González-Such, J. (2012). Una aproximación conceptual al diseño de instrumentos de evaluación de la competencia aprender a aprender en los profesionales de la educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 204-215.

- Hautamäki, J. et al. (2002). *Assessing Learning-to-Learn: A Framework*. Helsinki: Centre for Educational Assessment, Helsinki University / National Board of Education.
- Hoskins, B. y Fredriksson, U. (2008). *Learning to learn: what is it and can it be measured*. Ispra: Joint Research Centre, Institute for the Protection and Security of the Citizen. Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL).
- Kupianen, S., Hautamäki, J., y Rantanen, P. (2008). *EU pre-pilot on learning to learn: Report on the compiled data, 2008-1190/001-001 TRA-TRINDC*. Bruselas: Comisión Europea.
- Muñoz-San Roque, I., Martín-Alonso, J. F., Prieto-Navarro, L., y Urosa-Sanz, B. (2016). Autopercepción del nivel de desarrollo de la competencia de aprender a aprender en el contexto universitario: propuesta de un instrumento de evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 369-383.
- Villardón-Gallego, L., Yániz, C., Achurra, C., Iraurgi, I., y Aguilar, M. C. (2013). Learning competence in university: development and structural validation of a scale to measure. *Psicodidáctica*, 18(2), 357-374.

## PONENCIA 3

# La competencia Aprender a Aprender: Estrategias para su enseñanza, aprendizaje y evaluación en los grados universitarios

**JIMÉNEZ RODRÍGUEZ, MIGUEL ÁNGEL**

*Universidad Católica de Valencia (España)*

**GARCÍA FÉLIX, ELOINA**

*Universitat Politècnica de València (España)*

**SARRIÁ CHUST, BENJAMÍN**

*Universitat de València (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Llevar a cabo un diseño curricular eficaz para el trabajo de la competencia Aprender a Aprender en los grados universitarios, incluyendo secuenciación temporal y procedimientos de enseñanza y evaluación.

### Metodología

Para el desarrollo de la competencia de Aprender a Aprender y la evaluación de su adquisición por parte del alumnado universitario proponemos dos abordajes alternativos y complementarios. Describimos brevemente ambas propuestas:

El primero parte del análisis de los procesos implicados en las metodologías. Dicho análisis se realiza bajo la perspectiva de la competencia AaA realizando las asociaciones pertinentes con las dimensiones (cognitiva, metacognitiva, afectiva y motivacional, social relacional y ética) y el despliegue de los indicadores que las describen y completan, presentes en nuestro modelo. Gargallo et al. (2020).

Fruto de este análisis, realizado mediante el cruce de características propias de la metodología y los procesos que le son inherentes, con los descriptores de cada una de las dimensiones, se exponen brevemente las razones por las cuales la asociación entre los indicadores del modelo y los procesos implicados en dichas metodologías pueden, potencialmente, ser aplicadas de forma efectiva y, por lo tanto, ser un medio de aprendizaje de la competencia de AaA.

La propuesta metodológica es de carácter general y evita entrar en la consideración de los contenidos disciplinares concretos que pudieran ser elementos que potenciasen en el alumnado la adquisición de indicadores de la competencia.

Las descripciones de los elementos presentes en las metodologías y la relación sistemática con los indicadores, se ofrece siempre a modo de propuesta y se indica en qué casos y condiciones pudiera ser así. Se tiene en cuenta, al mismo tiempo, que la actividad del alumnado ofrezca manifestaciones observables, evidencias, que permitan la evaluación sobre el proceso y en ocasiones, sobre el producto. Así el profesor puede identificar cómo generar los mejores entornos de aprendizaje, verificar los avances de los alumnos y realizar el feed-back necesario en las evaluaciones formativas o la valoración de la adquisición de la competencia (siempre a través de un número limitado de indicadores) con resultados de aprendizaje asociados de forma sustantiva y significativa a la competencia de AaA.

Por otra parte, se ofrece también al profesorado una triple categorización de instrumentos de calificación señalando cuál o cuáles podrían ser más oportunos en cada caso. Estos son:

- Registros de observación sistemática como las rúbricas, listas de chequeo o escalas de valoración.
- Documentos y evidencias derivados de la gestión del trabajo cooperativo (actas, planificación del trabajo, autoevaluación o evaluación por pares, ...).
- Productos del trabajo en diversos soportes (escritos, orales, audiovisuales, digitales en general ...)

La segunda propuesta también se centra en el diseño metodológico de la asignatura. En esta ocasión hemos definido una guía orientativa para los docentes universitarios que quieren trabajar y desarrollar la competencia

Aprender a Aprender a partir de nuestro modelo, compuesto por 5 dimensiones distribuidas en 20 subdimensiones, Gargallo et al. (20120). Esta guía define un proceso de trabajo con cuatro fases que el docente debe seguir.

- a. Fase “Reflexión previa”: En esta fase el docente hace un análisis de las dimensiones que conforman la competencia y selecciona aquellas que quiere o tiene la intención de trabajar en la asignatura.
- b. Fase “Diseño metodológico. Actividades de aprendizaje”. Una vez seleccionadas las dimensiones y subdimensiones que se quieren trabajar, el docente debe diseñar la metodología y actividades de aprendizaje-enseñanza que permitan el desarrollo de la competencia.
- c. Fase “Aplicación práctica”. En esta fase es importante informar a los estudiantes durante las primeras sesiones sobre la competencia que vamos a trabajar y cómo vamos a hacerlo. El objetivo es que sean conscientes de cómo van a aprender, de cómo se enfrentan a las dificultades, qué estrategias han utilizado, etc.
- d. Fase “Seguimiento y valoración”. El docente debe contemplar momentos clave para realizar el seguimiento del proceso de aprendizaje que permitan dar feedback a los estudiantes. Nosotros proponemos una herramienta cualitativa: “Reflexiono sobre mi aprendizaje” que el docente puede utilizar cuando finaliza una actividad de aprendizaje. Esta herramienta contribuye a que el estudiante reflexione sobre su proceso de aprendizaje y sea consciente de las dimensiones que ha desarrollado. Además, le permite al docente realizar un seguimiento del desarrollo de la actividad y reajustar en función de las valoraciones realizadas por los estudiantes, revirtiendo en un proceso de mejora continuo.

## Resultados y conclusiones

Esta propuesta está actualmente aplicándose en asignaturas de varias titulaciones de la Universitat Politècnica de València, en cursos y ratios distintas. En todos los casos, se están aplicando metodologías activas que se orientan a conseguir que el estudiante participe activamente en su aprendizaje. “Los métodos de éxito dan a los estudiantes algo que hacer y algo que aprender, y ese hacer es de tal naturaleza que provoca el pensar, la necesidad de establecer conexiones; el resultado natural es el aprendizaje”. La bibliografía científica pone en evidencia que enfrentar a los estudiantes a la resolución de los problemas reales del entorno aumenta la motivación y permite desarrollar competencias fundamentales en la sociedad del conocimiento (sentido de la iniciativa, responsabilidad social, trabajo en equipo, utilización de redes sociales, etc.).

Ambas aproximaciones permiten realizar una concreción de desarrollo curricular que tiene su origen en el modelo teórico descrito, posibilitan el desarrollo efectivo de la competencia AaA en las aulas universitarias contribuyendo así a la adquisición de una de las competencias generales más relevantes y reconocidas que no siempre es fácil plantear como resultado de aprendizaje específico en el seno de las asignaturas.

## Referencias bibliográficas

Gargallo López, B., Pérez-Pérez, C., García-García, F. J., Giménez Beut, J. A., y Portillo Poblador, N. (2020). La competencia aprender a aprender en la universidad: propuesta de modelo teórico. *Educación XXI*, 23(1), 19-44. doi: 10.5944/educXX1.23367

## PONENCIA 4

# La competencia Aprender a Aprender en el contexto de la Educación para la Sostenibilidad

VÁZQUEZ VERDERA, VICTORIA

PORTILLO POBLADOR, NURIA

RIQUELME SOTO, VERÓNICA

*Universitat de València (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

El objetivo de esta ponencia es visibilizar en el modelo conceptual de Aprender a Aprender elaborado por el grupo de investigación así como establecer las conexiones con los objetivos de aprendizaje para el desarrollo sostenible.

Los retos que tenemos en el escenario planetario actual y las directrices globales y locales que se están desarrollando interpelan a las universidades, las administraciones y las empresas para que nos comprometamos con la transición hacia un nuevo modelo. La formación que ofrecemos en las universidades ha de ser fiel a los valores sociales, científicos y humanísticos que encarna; por eso debe construir conocimiento para repensar el modelo económico, los impactos ambientales y sociales, los sistemas de producción y distribución de energía limpia, el despilfarro alimenticio, y el cambio climático. Estos y otros objetivos se identificaron en la Cumbre de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas del 25 de septiembre de 2015. Los y las líderes mundiales se comprometieron con los 17 objetivos y 169 metas del plan de acción “Transformar nuestro mundo: Agenda 2030 para el desarrollo sostenible”. De él se derivan unos objetivos de aprendizaje como necesarios para afrontar la incertidumbre y la crisis actual en la que nos encontramos. Para transitar a una cultura económica, política y técnica que ponga en el centro la vida de las personas y el planeta que habitamos necesitamos formar personas con capacidad para aprender a aprender.

La cuestión fundamental que se aborda en la presente ponencia es la siguiente:

¿Cómo se pueden alinear las competencias que propone la UNESCO (2018), con las dimensiones y subdimensiones integradas en nuestro modelo de la competencia *Aprender a Aprender*?

### Metodología

Se revisa la literatura sobre la fundamentación teórica del constructo Aprender a Aprender y sobre Educación para la Sostenibilidad para hacer un análisis del contenido de los 12 grupos de discusión realizados durante el proceso de investigación. En ellos participaron cuatro colectivos: profesorado, alumnado, empleadores y profesionales y tres áreas de conocimiento: ciencias de la salud, ingenierías y ciencias de la educación; todos se articularon en torno a la misma pregunta:

Desde tu punto de vista, y en relación con el “aprender a aprender”, con la necesidad de seguir aprendiendo, ¿qué cualidades, habilidades, etc. debe adquirir o perfeccionar una persona durante sus estudios de grado en la universidad para convertirse en un profesional competente y responsable?

El análisis de contenido muestra cómo las personas participantes manifiestan —a través de sus propias experiencias y palabras— habilidades que se vinculan al mismo tiempo a las competencias de la UNESCO y a nuestro propio modelo conceptual de *Aprender a Aprender*.

### Resultados y conclusiones

Para afrontar los retos de aprendizaje que plantea la situación global actual entendemos que es útil vincular las dimensiones y subdimensiones que hemos definido en nuestro modelo teórico de Aprender a Aprender a las competencias que identificó la UNESCO (2018). La dimensión cognitiva (manejar habilidades/recursos mentales para

aprender eficazmente, buscar/seleccionar información, manejarla, convertirla en conocimiento, almacenarla significativamente, recuperarla, comunicarla y utilizarla); la dimensión metacognitiva (conocer y manejar los propios procesos cognitivos en función de las necesidades y del contexto; ser capaz de analizar y valorar cómo se aprende para mejorar el propio proceso de aprendizaje, así como de resolver problemas que se planteen); la dimensión afectivomotivacional (activar procesos afectivo-emotivos y motivacionales implicados en el aprendizaje, que son los que ponen en marcha el proceso y lo sostienen: motivación, interés, actitudes, valores); la dimensión social- relacional (trabajar eficazmente colaborando; aprender de los otros y con los otros; saber compartir, mantener buenas relaciones con los demás, ayudarse y ser solidarios en el aprendizaje, y también el manejo de las condiciones contextuales para rendir adecuadamente); y la dimensión ética (responsabilizarse en el aprendizaje; guiarse por valores cívicos y morales, ser honesto en el estudio y en el trabajo, desarrollar el potencial de cada uno respetando a los demás y contribuyendo a crear una sociedad más justa y equitativa) son de vital importancia para transitar a una cultura económica, política y técnica que ponga en el centro la vida de las personas y el planeta que habitamos.

Las dimensiones y subdimensiones de la competencia *Aprender a Aprender* son de vital importancia para que nos convirtamos en agentes de transformación, pensemos de forma sistémica y crítica, nos responsabilicemos con el bienestar del planeta y de las personas que lo habitamos, y logremos la transición a realidades más sostenibles y justas de forma colaborativa.

## Referencias bibliográficas

- UNESCO (2018) *Educación para los Objetivos del Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Gargallo, B., Pérez, C., García, F. G., Giménez, J. A., y Portillo, N. (2020) La competencia aprender a aprender en la universidad: propuesta de modelo teórico. *Educación XX1*, 23(1), 19-44.



## **El empoderamiento del alumnado a través del desarrollo de competencias de ciudadanía global para el siglo XXI**

**MARIÑOSO, PILAR ESTER (COORD.)**

*Universidad Camilo José Cela (España)*

### **Descripción del simposio**

Este simposio recoge cuatro trabajos sobre la educación para la ciudadanía global y el desarrollo de competencias necesarias para el siglo XXI.

El primer trabajo se propone un proyecto, llamado ELEMA, que permita el conocimiento y adquisición de la lengua española a mujeres africanas y no nativas de español. Este proyecto nace con la intención de empoderar y mejorar la calidad de vida y oportunidades sociales, culturales, laborales y económicas de mujeres africanas en diferentes situaciones de vulnerabilidad.

En el segundo trabajo se presenta un proyecto pionero desarrollado en la UCJC en colaboración con la Fundación Mujeres por África, y el apoyo del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados-ACNUR. Se formó a tres mujeres jóvenes que trabajan como maestras en el campo de refugiados de Kakuma recibiendo formación universitaria en el área de la educación. El objetivo que se buscaba con esta experiencia se centraba en desarrollar en dichas jóvenes nuevas competencias docentes que luego pudiesen implementar en su contexto mejorando la calidad de la enseñanza-aprendizaje de este. Además, los alumnos de la UCJC han podido desarrollar actitudes de sensibilización social, compromiso, solidaridad y una visión realista de la realidad internacional.

La tercera comunicación propone el desarrollo de un cuestionario para evaluar el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB y explorar y analizar sus propiedades psicométricas.

El desarrollo de un curriculum internacional proporciona una conciencia de globalidad al trabajar actividades donde el alumno está en contacto con personas de otras culturas. Esa mentalidad internacional proporciona al estudiante una visión que le permite reconocer que el mundo es cada vez más interdependiente creando un contexto para la paz mundial al brindar oportunidades para que muchas culturas aprendan juntas en un entendimiento y respeto mutuos.

Para finalizar se abordará un proyecto desarrollado en colegios internacionales con la intención de proporcionar a los alumnos, a través de la resolución de problemas de modelling, un enfoque global en el que les permita promover mejoras en sus contextos más cercanos. Estas mejoras les permitirán tener conciencia de cómo ellos se convierten en agentes del cambio social y va a permitir al docente la integración de los ODS dentro del curriculum de primaria.

Concluyo reafirmando la importancia de desarrollar estructuras para el desarrollo de una educación global que despierte en los estudiantes conciencia de aspectos tan importantes como la promoción de la paz, la sostenibilidad y la generación de oportunidades para el propio individuo como para su contexto. Fomentar un ciudadano que sepa equilibrar sus intereses personales con las necesidades que surgen a nivel global.

## PONENCIA 1

# Enseñando español online a mujeres en situación de vulnerabilidad

ANDÚJAR MOLINA, OLVIDO

GALÁN CASADO, DIEGO

*Universidad Camilo José Cela (España)*

### Contextualización

En esta comunicación se presentará el proyecto ELEMA (Español como Lengua Extranjera para Mujeres Africanas), que está implementando un sistema educativo que permita el conocimiento y adquisición de la lengua española a mujeres africanas y no nativas de español. Este proyecto nace con la intención de empoderar y mejorar la calidad de vida y oportunidades sociales, culturales, laborales y económicas de mujeres africanas en diferentes situaciones de vulnerabilidad.

Gracias al programa de becas de Mujeres por África, todos los años vienen a España entre 50 y 80 mujeres para estudiar un Máster en una universidad española o realizar una estancia de investigación en un centro de investigación científica español. Muchas de estas mujeres vienen sin conocimientos previos de español o con conocimientos muy limitados. Por ello, se crearon estos cursos para que las alumnas pudieran realizarlos desde sus diferentes lugares de residencia en África.

En este contexto surge el proyecto ELEMA, en el que han trabajado profesores de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Camilo José Cela, así como alumnos y profesores del Máster Universitario en Enseñanza de ELE y del Grado de Artes Visuales de la misma universidad. De esta forma, se mostrará el trabajo realizado por profesores y alumnos para la creación de tres cursos de español en modalidad online y asíncrona con los que enseñar el idioma a mujeres africanas de la Fundación Mujeres por África y Fundación Camilo José Cela.

### Descripción de la experiencia

ELEMA propone un espacio educativo propiciado por las nuevas tecnologías que permite implementar un nuevo sistema de aprendizaje y adquisición de la lengua española fomentando la interculturalidad y a través de las tecnologías de la información y de la comunicación, con una metodología asíncrona que permita dirigir a las alumnas a un nuevo aprendizaje que permita la adquisición satisfactoria de la lengua.

La metodología hace uso de las TIC como medio básico para facilitar y economizar la formación de español como lengua extranjera, al tiempo que permite un proceso de enseñanza- aprendizaje asíncrono. Esto resultaba imprescindible dada la posibilidad de acceso al aula por parte de estas alumnas, ya que podía verse aún más limitada si tenía que someterse a la disponibilidad espacio-temporal del docente.

Por otra parte, este proyecto ha integrado la competencia intercultural en el nuevo modelo educativo, permitiendo acercarse a la lengua y la cultura meta sin sufrir el conocido choque cultural motivado mayoritariamente por el descuido u omisión de los aspectos pragmáticos, lingüísticos y socioculturales de origen en el aprendizaje de la nueva lengua.

En este proyecto han trabajado profesores de distintas disciplinas: ELE, Educación, Psicología, Comunicación y TIC, así como alumnas del Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de la Universidad Camilo José Cela en España. El proyecto ELEMA ha recibido una financiación, convirtiéndolo en un proyecto i+D+I competitivo.

En la comunicación propuesta se recogerán los antecedentes del proyecto, la metodología de trabajo seguida para poder ponerlo en marcha, la publicación final y online del método y se darán cuenta de los resultados, ya que ELEMA se ha probado ya con un grupo de mujeres becadas por la ONG Mujeres por África para realizar estudios

de Máster en España o realizar una estancia de investigación en centros científicos, con mujeres procedentes del campo de refugiados Kakuma, así como con otras ONG que trabajan con mujeres en situación de vulnerabilidad.

## Conclusiones

ELEMA ha supuesto una aportación al desarrollo de las metodologías docentes en enseñanza de lenguas para mujeres en situación de vulnerabilidad, combinando las TIC con la interculturalidad para la enseñanza del español. En este sentido, su importancia e innovación, a nivel teórico y metodológico, se inscriben en un escenario global preocupado por los refugiados, así como por las personas en situación de vulnerabilidad, con mayor repercusión aún en el caso de las mujeres.

Los resultados de la investigación, así como la aplicación práctica a través de la creación de un modelo educativo óptimo a las necesidades y características de estas mujeres, es extrapolable a otras mujeres en situación de vulnerabilidad. En este sentido, como prospectiva de este proyecto, ya se está trabajando en su utilización con otros colectivos como el de mujeres en situación de privación de libertad, mujeres sin hogar o mujeres víctimas de violencia.

## Referencias bibliográficas

- Andújar, O. (2018). La comunicación intercultural y el relato tradicional oral en la enseñanza del español como lengua extranjera. *New Prospects Transforming Society and Culture through Education*. Madrid: Editorial Universitat.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with Descriptors*. Recuperado de <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Casanova Casanova, M.A. (2016). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Fuertes Gutiérrez, M. (2019). Español como segunda lengua y como lengua extranjera. En E. Ridruejo (Ed.), *Manual de lingüística española* (pp. 657-684). Berlín: DeGruyter.
- Hernández Muñoz, N., y Román-Mendoza, E. (2018). Aprende conmigo: exigencias de la era digital para las buenas prácticas en la enseñanza de segundas lenguas. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 76, 31-48.
- Instituto Cervantes. (2019). *El Español: una lengua viva. Informe 2018*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes. (2006, 2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid, Editora Biblioteca Nueva.
- Koffi, K. H. (2014). El cuento tradicional africano: ¡Esa mina inexplorada! *Tonos Digital*, 26, 1.
- Martínez Avidad, M. M., & Vásquez, O. A. (2016). Comunicación para la inclusión social de minorías. La Clase Mágica, un modelo de intervención para el cambio social. *OBETS: Revista de Ciencias Sociales*, 11(1), 187-209.
- Poole, A., y Andújar, O. (2019). La webserie en el aula de ELE: Una propuesta desde la Interculturalidad. *RedELE*, 31.
- Rebollo Catalán, M. A., y Vico Bosch, A. (2014). El apoyo social percibido como factor de la inclusión digital de las mujeres de entorno rural en las redes sociales virtuales. *Comunicar*, 43, 174-180.
- Román-Mendoza, E. (2018). *Aprender a aprender en la era digital. Tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2*. New York/London: Routledge.
- Sanz González, V. (2006). Las tecnologías de la información desde el punto de vista de género: posturas y propuestas desde el feminismo. *Isegoría*, 34, 193-208.
- Serrano Avilés, J. (2014). *La enseñanza del español en el África Subsahariana*. Madrid: Los libros de la Catarata e Instituto Cervantes. Recuperado de <https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/default.htm>
- Solís, L. (2012). La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE: Consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico-cultural (PILC). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11, 1-12.

## PONENCIA 2

# Programa de formación académico-práctica para mujeres maestras en el Campo de refugiados de Kakuma (Kenia)

MARTÍNEZ AVIDAD, MAYRA

REYNES RAMÓN, MIGUEL

*Universidad Camilo José Cela (España)*

### Contextualización

La Universidad Camilo José Cela (Madrid), en colaboración con la Fundación Mujeres por África, y el apoyo del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados-ACNUR (tanto en España como en Kenia), comenzaron el año académico de 2019-2020, un programa de capacitación para mujeres refugiadas que trabajan como maestras en el campo de refugiados de Kakuma. El campo de refugiados de Kakuma, uno de los más grandes del planeta, ubicado en el norte de Kenia, alberga el mayor número de niños no acompañados en el mundo. Es el hogar de 162.000 personas de ocho nacionalidades, aunque provienen principalmente de Sudán del Sur y Somalia, pero también del Congo, Ruanda y Burundi. Entre ellos, hay unos 14.000 menores, solos o con familiares, pero sin padres. El campamento cuenta con 21 escuelas primarias y 5 secundarias, con tasas de éxito académico del 96%, la más alta en Kenia. Sin embargo, el desafío actual en Kakuma es aumentar la tasa de matriculación en la educación secundaria, que actualmente es de solo el 2%.

### Descripción de la experiencia

Con este objetivo en mente la UCJC inició un proyecto pionero que permitía que personas con estatus de refugiado viajaran a Europa para recibir formación académica. Tres mujeres jóvenes que trabajan como maestras en el campo de refugiados de Kakuma recibieron formación universitaria en el área de la educación desde septiembre de 2019 hasta diciembre de 2019 en el campus de la UCJC en Madrid. La iniciativa, que también incluía gastos de traslado, alojamiento y manutención, se enmarca en la línea de actuación de innovación social y desarrollo de la Fundación Universidad Camilo José Cela, cuyo objetivo se centra en desarrollar entre los estudiantes habilidades y actitudes de sensibilización social, compromiso, solidaridad y una visión realista de la realidad internacional.

Las tres maestras de Kenia (originalmente del Congo y Sudán del Sur) se integraron en diferentes asignaturas del Grado de Educación, entre ellas Tecnología y Medios de Comunicación en el Aula y Técnicas de Comunicación y del asesoramiento educativo. Asistieron a las clases presenciales, realizaron las actividades académicas y participaron en proyectos con sus compañeros de clase, algunos de los cuales también tenían como objetivo mejorar las condiciones educativas del campamento de refugiados de Kakuma. Por ejemplo, dentro del de asignatura de tecnología, los tres estudiantes participaron, con el resto de la clase, en un proyecto para desarrollar una web en la que alojaron recursos digitales educativos diseñados por ellos mismos con el fin de que fueran accesibles y útiles para otros maestros en Kakuma. Además de la capacitación académica brindada por UCJC, las tres estudiantes becadas recibieron también formación práctica en los centros educativos de la Institución Educativa SEK. Gracias a estas prácticas las maestras pudieron aplicar sus conocimientos en un contexto real acompañadas de mentores procedentes de la universidad y del propio centro educativo.

### Conclusiones

Esta primera experiencia nos ha enseñado mucho acerca de las necesidades educativas de las personas refugiadas, no sólo en términos de necesidades y brechas educativas, sino también acerca de los desafíos lingüísticos, culturales

y emocionales involucrados. Además de la necesidad de prever y abordar todos estos desafíos a través de programas específicos de apoyo socioemocional, hemos llegado a la conclusión de que los programas educativos para personas socialmente desfavorecidas deben fomentar el empoderamiento y la inclusión social a través de dos líneas principales de intervención. En primer lugar, deben fomentar el acceso al capital cultural y económico necesario para el avance social a través de un buen programa de formación académico-práctica. Pero también, estos programas deben promover contextos de contacto y colaboración intergrupales con estudiantes de la sociedad mayoritaria. A través de este contacto y cooperación, hemos comprobado que las nuevas generaciones del país de acogida desarrollan una sensibilización acerca de la dureza de las condiciones de vida de las personas refugiadas que puede desencadenar en acciones de apoyo su causa.

### Referencias bibliográficas

- Bellino, M. J. (2018). Youth aspirations in Kakuma Refugee Camp: education as a means for social, spatial and economic (im)mobility. *Globalisation, Societies and Education*, 16(4), 541-556.
- Bellino, M. J., y Dryden-Peterson, S. (2019). Inclusion and exclusion within a policy of national integration: refugee education in Kenya's Kakuma Refugee Camp. *British Journal of Sociology of Education*, 40(2), 222-238.
- Jansen, B. J. (2019). *Kakuma Refugee Camp. Humanitarian Urbanism in Kenya's Accidental City*. Londres: Zed Books.
- Mendenhall, M., Skinner, M., Collas, S., y French, S. (2018). Expanding Teacher Support through Mobile Mentoring in Kakuma Refugee Camp: Benefits and Challenges. *Current Issues in Comparative Education*, 20(2), 9-23.
- Morneau, C. (2016). *Kakuma Girls*. Toronto: Barlow Book Publishing.
- Save The Children. (2018). *Hear it from the teachers*. Fairfield: Save The Children.

## PONENCIA 3

# Proceso de construcción de un cuestionario de evaluación del perfil de la comunidad de aprendizaje del Bachillerato Internacional

**BUENO VILLAVERDE, ÁNGELES**

*Universidad Camilo José Cela (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Los centros educativos donde se implementan los programas del Bachillerato Internacional (PEP, PAI, Diploma y POP) tratan de promover una mentalidad internacional en sus alumnos. Este concepto tiene sus raíces en la declaración de la UNESCO de 1996. Esta declaración identifica cuestiones como el sentido de los valores universales, la valoración de la libertad, la comprensión intercultural, la no violencia resolución de conflictos, etc.

Algunos autores argumentan que un curriculum internacional incluye características de mentalidad internacional como son una selección de contenidos que brindan una perspectiva internacional; reconocer que el mundo es cada vez más interdependiente; proporcionar actividades que pongan a los estudiantes en contacto con personas de otras culturas; crear un contexto para la paz mundial al brindar oportunidades para que muchas culturas aprendan juntas en un entendimiento y respeto mutuos.

El objetivo de este trabajo es desarrollar un cuestionario diseñado para evaluar el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB y explorar y analizar sus propiedades psicométricas. Existen grandes similitudes entre la teoría de las Cinco Mentes de Howard Gardner y el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB. Los cuatro programas del IB comparten el mismo Perfil que desarrolla un prototipo de persona con mentalidad internacional y competencia global. Los atributos que definen a las personas de la comunidad del IB se caracterizan por ser Indagadores, Informados e instruidos, Pensadores, Íntegros, Solidarios, Audaces, Equilibrados, Reflexivos, Buenos comunicadores y de Mentalidad abierta. Los atributos que deberán tener las personas para desenvolverse eficazmente en el siglo XXI y que se ajustan a esas cinco mentes del futuro que define Gardner son la mente disciplinada, sintética, creativa, respetuosa y ética. Este proyecto ha establecido conexiones entre ambas teorías y sistemas de categorías.

### Metodología

En la metodología seguida, teniendo en cuenta los descriptores de las cinco mentes del futuro y los diez atributos del perfil de la comunidad de aprendizaje del IB, se ha revisado una extensa bibliografía en busca de dimensiones y subdimensiones que detallan de manera más precisa cada uno de los atributos del perfil y las mentes del futuro.

Los 103 ítems que componen el cuestionario se han diseñado para medir ambos conjuntos de categorías. Se realizó la validación del cuestionario siguiendo el procedimiento sistemático del juicio de expertos. Se envió a 7 expertos, 4 de ellos tenían amplia experiencia en los programas del IB y otros 3 tenían experiencia en metodología de la investigación y construcción de instrumentos de evaluación. Se utilizó el método de análisis de los índices de relevancia y claridad. Los resultados del análisis fueron buenos y permitió eliminar y corregir algunos de los ítems atendiendo a los comentarios y sugerencias de los expertos.

### Resultados y conclusiones

El cuestionario se ha aplicado a 320 estudiantes de educación secundaria del programa de Años Intermedios del Bachillerato Internacional de los cursos 2.º a 5.º (PAI) pertenecientes a un colegio privado.

El análisis factorial (exploratorio y confirmatorio) muestra una estructura factorial de acuerdo con los atributos del perfil del IB. Se discute esta estructura, así como su relación con la teoría de las Cinco Mentes.

## Referencias bibliográficas

- Bullock, K. (2012). *International Baccalaureate learner profile: Literature review*. Cardiff: International Baccalaureate.
- Forsyth, D. R., O'Boyle Jr., E. H., & McDaniel, M. A. (2008). East meets west: A meta-analytic investigation of cultural variations in idealism and relativism. *Journal of Business Ethics*, 83(4), 813-833.
- Gardner, H. (2000). *The disciplined mind: Beyond facts and standardized tests, the K-12 education that every child deserves*. New York: Penguin Books.
- Gardner, H. (2011). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Editorial Paidós.
- International Baccalaureate Organization. (2013). *IB learner profile in review. Report and recommendation*. Cardiff: IBO.
- Rodríguez Mantilla, J. M., y Fernández Díaz, M. J. (2015). Diseño y validación de un instrumento de medida del clima en centros de educación secundaria. *Educación XXI*, 18(1), 71-98.
- Walker, G. (2010). *East Is East and West Is West*. Cardiff: International Baccalaureate Organization.
- Walker, G. R. (2006). *Educating the global citizen*. Suffolk: John Catt Educational Ltd.

## PONENCIA 4

# Cómo trabajar la ciudadanía global a través del currículum: La resolución de problemas de modelling como herramienta

**MARIÑOSO, PILAR ESTER**  
**MORALES JAREÑO, ISABEL**

*Universidad Camilo José Cela (España)*

### Contextualización

Esta comunicación aborda el proyecto desarrollado en colegios internacionales con la intención de proporcionar a los alumnos, a través de la resolución de problemas, un enfoque global en el que les permita promover mejoras en sus contextos más cercanos.

Los problemas de modelling permiten al alumno comprender la importancia que tienen las matemáticas en la vida diaria, en el medio ambiente y en las ciencias en general. Éstos se definen como situaciones de la vida real abiertas que requieren que los estudiantes asuman ciertos aspectos y estimen cantidades antes de realizar simples cálculos Årlebäck (2009, p. 331).

Desde e ICMI 14 (Blum, 2002) se ha apostado por llevar a las aulas actividades que muestren y refuercen la estrecha relación que existe entre las matemáticas y el mundo que nos rodea.

Plantear problemas contextualizados en el entorno más cercano al estudiante permiten una sensibilización y concienciación social, contribuyendo de forma activa a desarrollar enfoques más autocríticos. Fomenta el poder “pensar de otra manera” y transformar su punto de vista interactuando con sus propias perspectivas y las de sus compañeros, para buscar soluciones críticas, cívicas y sociales.

Los talleres de resolución de problemas están inspirados en los 17 objetivos de aplicación universal que se pretende conseguir en el año 2030. Estos ODS reconocen iniciativas para acabar con la pobreza, y plantear estrategias que aborden necesidades sociales, a la vez que luchan contra el cambio climático y promuevan la protección del medio ambiente todo ello partiendo del contexto más cercano del niño.

Para ello se crearon una selección de problemas-tipo similares a los planteados por Fermi, en los que se muestran situaciones reales en las que el punto de partida para obtener el resultado de un problema es una estimación y esto requiere la creación de un modelo matemático que simplifique el fenómeno presentado, esperando que los alumnos desarrollen ideas matemáticamente justificadas que permitan el desarrollo de su colegio como colegio sostenible.

### Descripción de la experiencia

Esta propuesta tiene como objetivo conocer cómo los alumnos resuelven los problemas a partir de un proceso de modelización, aplicando sus conocimientos matemáticos y su conocimiento informal para proponer soluciones de mejora a su contexto más cercano, lo que nos permitirá analizar el tipo de propuestas que realizan estudiando su viabilidad y su impacto.

Los alumnos a los que fueron dirigidos estos problemas se encontraban cursando, 3.º, 4.º, 5.º y 6.º de Educación Primaria con edades comprendidas entre los 8 y 12 años en un colegio internacional de Madrid.

Se han utilizado 4 problemas de referencia basados en los problemas de Fermi, procurando que los alumnos traten de resolver tanto los problemas de tipo A, B y C contextualizados en situaciones relativas a su colegio.

Los problemas utilizados, en abstracto, son los siguientes:

- Tipo A: Estimación de la cantidad de dinero recogida o invertida en un determinado fenómeno solidario en el que están implícitas un número de personas.
- Tipo B: Estimación de la cantidad de material de reciclaje que se podría recoger por un número determinado de personas para la mejora del medio ambiente.

— Tipo C: Estimación de la cantidad de energía eléctrica que consume su colegio y cómo poder reducir ese gasto.

Los problemas de tipo A se les solicitó que realizaran un presupuesto ajustado de lo que les costaría realizar eventos solidarios cuánto recaudarían y cómo lo invertirían para la mejora de su colegio.

En los problemas del tipo B se les preguntó sobre cuánto podría reciclar su clase en un determinado espacio de tiempo, qué harían con todo ese material una vez recogido y qué impacto tendría en su colegio.

En los problemas del tipo C se planteó por medio de gráficos el gasto eléctrico del colegio dependiendo de la franja horaria. Los alumnos debían decir qué compañía eléctrica se ajustaría mejor a su centro y cómo podían reducir el consumo en el colegio.

## Conclusiones

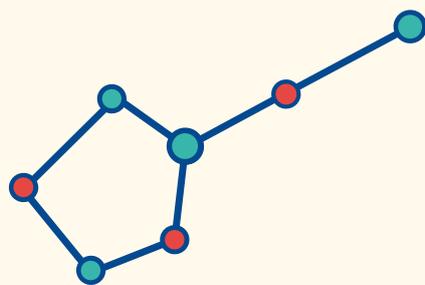
La sensibilización de los alumnos hacia este tipo de objetivos sostenibles, así como abordar estas tareas desde una perspectiva más crítica y creativa les hacen ser conscientes de su papel en la sociedad como agentes activos del cambio comenzando por su entorno.

El proyecto presentado nos permite observar cómo los alumnos de E.P. resuelven de diferentes formas y utilizando diversas estrategias un problema propuesto sin una solución única.

Algunos de los modelos detectados en las resoluciones se relacionan con diferentes conocimientos tanto matemáticos como de otras materias que los alumnos aprenden en sus años escolares, por ellos sería interesante que este tipo de problemas fueran el punto de partida para la introducción de ODS en la Educación Primaria. También permite mejorar las relaciones sociales, ya que se necesitan diversos aspectos como la empatía, capacidad de transmisión y en ocasiones de persuasión para llegar a metas comunes.

## Referencias bibliográficas

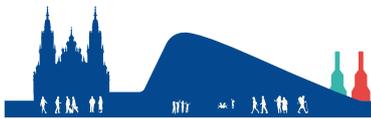
- Albarracín, L., y Gorgorió, N. (2013). Problemas de estimación de magnitudes no alcanzables: una propuesta de aula a partir de los modelos generados por los alumnos. *Modelling in Science Education and Learning*, 6, 33-48
- Albarracín, L., y Gorgorió, N. (2014). Devising a plan to solve Fermi problems involving large numbers. *Educational Studies in Mathematics*, 86(1), 79-96.
- Albarracín, L., Lorente, C., Lopera, A., Pérez, H., y Gorgorió, N. (2015). Problemas de estimación de grandes cantidades en las aulas de Educación Primaria. *Epsilon*, 32(89), 19-33.
- Ärlebäck, J. B. (2009). On the use of realistic Fermi problems for introducing mathematical modelling school. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 6(3), 331-364.
- Blum, W. (2002). ICMI Study 14: Applications and modelling in mathematics education— Discussion document. *Educational Studies in Mathematics*, 51(1), 149-171.
- Crouch, R., y Haines, C., (2004). Mathematical modeling: transitions between real world and the mathematical model. *Instructional Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 35(2), 197-206.
- Peter-Koop, A. (2004). Fermi problems in primary mathematics classrooms: Pupils' interactive modelling processes. En S. Ruwisch y A. Peter-Koop (Eds.), *Mathematics education for the third millennium: Towards 2010* (pp. 454-461). Sydney: MERGA.
- Stohlmann, M., y Albarracín, L. (2016). What is known about elementary grades mathematical modelling. *Education Research International*, 1-9.



# Línea 10

## COMUNICACIONES





## **Relación entre metapreocupación y metacognición en estudiantes universitarios: diferencias entre el grado de Pedagogía y de Educación Social**

**ARROYO RESINO, DELIA**

**SÁNCHEZ PÉREZ, YAIZA**

*Universidad Internacional de La Rioja (España)*

**CARRASCO TEMIÑO, MARÍA ARANZAZU**

*Universidad Complutense de Madrid (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

La excesiva preocupación, así como los procesos cognitivos que ponemos en marcha para ello, pueden tener consecuencias negativas en nuestra salud y en nuestro rendimiento, pero ¿qué relación existe entre ambos procesos?

La preocupación se puede considerar una estrategia anticipatoria de los sujetos (creencias positivas adaptativas) que tienen como objetivo prever o evitar problemas futuros (Cartwright-Hatton y Wells, 1997). Sin embargo, si la preocupación se convierte en algo recurrente, existen dos opciones: que se pueda llegar a desarrollar una estrategia adaptativa-anticipatoria; o que se activen una serie de creencias negativas desadaptativas que hacen que el sujeto se vea inmerso en la meta-preocupación o preocupación de tipo 2 (Wells, 1995). Esta se caracteriza porque el individuo comienza a preocuparse por su propia preocupación, algo que, de no ser controlado y autorregulado puede llegar a desencadenar en patologías como el Trastorno por Ansiedad Generalizada y convertirse en un síntoma clave para su diagnóstico.

La metacognición, por su parte, puede ser entendida como el conocimiento o conciencia que los sujetos tienen acerca de sus propios procesos cognitivos como el monitoreo (es decir, la supervisión sobre la marcha de nuestra propia cognición), la regulación y la ordenación de los procesos según los objetivos cognitivos (Flavell, 1976). El hecho de que la metacognición suponga la comprensión y conocimiento de los propios procesos cognitivos implica que también se tome conciencia de las limitaciones de nuestros recursos cognitivos y las posibles consecuencias negativas que pueda tener hacer una mala gestión de estos.

Únicamente las definiciones nos hacen prever una posible vinculación entre ambos constructos, aunque el hecho de que un sujeto presente rasgos vinculados a la metacognición y/o la meta-preocupación, no implica necesariamente que esta relación desencadene en una patología. Además, es preciso considerar la metacognición como herramienta didáctica, ya que hay estudios que se plantean su desarrollo en estudiantes universitarios a partir de situaciones de resolución de problemas (Paz, 2011), por ejemplo, de manera que los recursos cognitivos se convierten en un elemento necesario para construir nuestros pensamientos y justificar nuestros actos.

Por todo ello, en esta investigación primero se analiza la relación existente entre la metacognición y la meta-preocupación y, posteriormente se estudia si existe diferencia en la metacognición y en la metapreocupación entre estudiantes universitarios del grado de Educación Social y el grado de Pedagogía.

## Metodología

Se realiza una investigación no experimental centrada en el paradigma cuantitativo, que nos permite evaluar fenómenos descritos en su contexto natural.

Los participantes fueron seleccionados de forma incidental y la participación fue voluntaria. Hay 109 sujetos de una edad media de 21,95 años. La distribución por género es desigual (82,6% mujeres y 17,4% hombres). 59 sujetos pertenecen al Grado de Educación Social y 50 al Grado de Pedagogía. El 100% son solteros/as y el 93,6% tienen un nivel socioeconómico medio.

Se utilizan dos instrumentos: el MCQ-30, formado por 30 ítems distribuidos en cinco subescalas (Wells y Cartwright-Hatton, 2004). Hay una estrecha relación entre ítems (matriz de correlación = 0,90) y una intercorrelación buena-excelente, ya que el nivel de alfa varió entre 0,72 y 0,93. Se evaluó la fiabilidad y se detectó un alfa total de 0,93, por lo que tiene muy buena fiabilidad (Wells y Cartwright-Hatton, 2004). También, se ha utilizado el cuestionario MWQ, que tiene una estructura bifactorial correlacionada (Wells, 2005), con el factor frecuencia obteniendo el 58,1% de la varianza total y creencias el 78,4%, haciendo que ambos factores sean consistentes internamente.

## Resultados y conclusiones

Se detecta correlaciones altas entre ambos cuestionarios en varios factores, destacándose, las creencias sobre la incontrolabilidad y peligro de las preocupaciones y el ítem del MWQ referido a la creencia del estudiante sobre que su preocupación irá a más y terminará bloqueado, y la creencia de que no puede dejar de preocuparse. La correlación de las puntuaciones totales de las escalas es positiva y significativa, lo que indica que cuanto más puntúan los estudiantes en su grado de preocupación, más puntuación obtienen en las creencias metacognitivas y viceversa, siendo de intensidad moderada (Mateo, 2004).

Por otro lado, se observa que el MWQ tienen puntuaciones más altas en Educación Social. Se detectan diferencias estadísticamente significativas en los ítems: Me voy a volver loco con las preocupaciones (frecuencia y creencia); en el ítem de mi preocupación no es normal (frecuencia y creencia); y en la puntuación total del test a favor de los estudiantes de educación social. Con respecto al cuestionario MCQ, Educación Social puntúa más alto en todas las dimensiones, encontrándose diferencias significativas en la dimensión creencias sobre la incontrolabilidad y peligro de las preocupaciones, falta de confianza cognitiva y en la puntuación total, a favor de Educación Social.

## Referencias bibliográficas

- Cartwright-Hatton, S., & Wells, A. (1997). Beliefs about worry and intrusions: The Meta-Cognitions Questionnaire and its correlates. *Journal of Anxiety Disorders*, 11, 279-296.
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Paz, H. (2011). ¿Cómo desarrollar la metacognición en la educación superior mediante la resolución de problemas? *Ingeniería e investigación*, 31(1), 213-223.
- Wells, A. (2005). The metacognitive model of GAD: Assessment of meta-worry and relationship with DSM-IV Generalized Anxiety Disorder. *Cognitive Therapy and Research*, 29, 107-121.
- Wells, A. (1995). Meta-cognition and worry: a cognitive model of generalized anxiety disorder. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 23, 301-320.
- Wells, A., & Cartwright-Hatton, S. (2004). A short form of the Metacognition Questionnaire: Properties of the MCQ-30. *Behaviour Research and Therapy*, 42, 385-396.



## **Influencia del funcionamiento ejecutivo y de la regulación emocional en la elección efectiva de carrera**

**SÁEZ-SUANES, GEMA P.**  
**ÁLVAREZ-COUTO, MARÍA**

*Universidad Complutense de Madrid (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

La toma de decisiones (TD en adelante) es un proceso ejecutivo muy relevante a lo largo de la vida de cualquier persona. Su importancia se acentúa, sobre todo, al final de la etapa de educación secundaria obligatoria y en adelante. En este momento, los estudiantes comienzan a tener que tomar decisiones vitales y, sin embargo, en muchas ocasiones no tienen la madurez necesaria para ello, en parte porque las regiones del córtex prefrontal, en el cual se ubican las Funciones Ejecutivas (FE en adelante), no están desarrolladas totalmente.

En las últimas dos décadas, el funcionamiento ejecutivo ha ido ganando espacio en el mundo de la educación. Sin embargo, las investigaciones demuestran cómo parte del personal docente aún no conocen ni comprenden este término y, por tanto, no lo incluyen de forma consciente en sus prácticas pedagógicas (Rapoport, Rubinsten, & Katzir, 2016).

La literatura propone la maduración ejecutiva como un factor predictor del éxito y funcionamiento en la vida (Crone & Dahl, 2012). Por ello, resultaría lógico pensar que la eficacia en la TD académica-vocacional esté también relacionada con la madurez ejecutiva.

En este sentido el trabajo de Welsh y Schmitt-Wilson (2013), que alerta de la ausencia de investigación en este campo, sugirió que la certeza en la decisión vocacional estaba asociada a un buen rendimiento ejecutivo.

Además, hemos de tener en cuenta que este tipo de TD traen consigo sentimientos relacionados con el estrés y la ansiedad que han de ser debidamente gestionados. Estudios como el de Burić, Sorić, y Penezić (2016) destacan la importancia de las estrategias de regulación emocional (RE en adelante) para enfrentarse a situaciones académicas de la manera más adecuada.

Con todo esto el objetivo de nuestra investigación es conocer la relación existente entre el funcionamiento ejecutivo, la RE y la certeza en la elección de carrera.

### **Metodología**

Un estudio se llevó a cabo con 150 estudiantes universitarios de distintas instituciones españolas de educación superior. Las edades de los participantes estuvieron comprendidas entre los 18 y los 27 años.

Con el objetivo de conocer el impacto de las FE y la RE en las TD académico vocacionales se utilizaron una serie de instrumentos de medida que recogen información demográfica y clínica de los sujetos encuestados.

Para la evaluación de la certeza en la elección de carrera se ha utilizado el instrumento CDS (Osipow, 1987)

Para valorar el rendimiento ejecutivo en la vida cotidiana se han aplicado las medidas DEX (Burgess, Alderman, Wilson, Evans, & Emslie, 1996) y ADEXI (Holst & Thorell, 2016).

Para evaluar las estrategias de RE referidas a logros académicos se empleó el Emotion Regulation Assessment (Aldao & Nolen-Hoeksema, 2012).

## Resultados y conclusiones

Los resultados avalaron la relación existente entre un funcionamiento ejecutivo deficitario y la inseguridad en la elección académico-vocacional ( $r = .513$ ,  $p < .01$ ). El funcionamiento ejecutivo emergió como un predictor significativo de la duda en la elección de carrera. Asimismo, las estrategias de RE demostraron tener un importante papel en la inseguridad vocacional (ansiedad,  $r = .419$ ,  $p < .01$ ; tristeza,  $r = .353$ ,  $p < .01$ ; enfado,  $r = .396$ ,  $p < .01$ ).

Nuestros resultados destacan la importancia de dedicar tiempo en las aulas a enseñar a los estudiantes a entender, manejar y afrontar sus emociones, concretamente las que nacen de situaciones educativas. Los datos también apuntan hacia la importancia del funcionamiento ejecutivo en los procesos de TD sugiriendo la necesidad de enfocar las intervenciones desde esta perspectiva. Los programas de orientación y acción tutorial resultan un espacio adecuado para la inclusión de estas variables como objeto de intervención.

Estos hallazgos pueden ser de ayuda a orientadores y tutores en la comprensión del proceso de TD y en la dirección de sus intervenciones. Los orientadores han de dar a conocer el importante papel de las FE y de la RE, e impulsar prácticas que busquen desarrollarlas.

## Referencias bibliográficas

- Aldao, A., & Nolen-Hoeksema, S. (2012). The influence of context on the implementation of adaptive emotion regulation strategies. *Behaviour research and therapy*, 50(7-8), 493-501.
- Burgess, P. W., Alderman, N., Wilson, B. A., Evans, J. J., & Emslie, H. (1996). *The dysexecutive questionnaire. Behavioural assessment of the dysexecutive syndrome*. Bury ST. Edmunds, UK: Thames Valley Test Company.
- Burić, I., Sorić, I., & Penezić, Z. (2016). Emotion regulation in academic domain: development and validation of the academic emotion regulation questionnaire (AERQ). *Personality and Individual Differences*, 96, 138-147.
- Crone, E. A., & Dahl, R. E. (2012). Understanding adolescence as a period of social-affective engagement and goal flexibility. *Nature Reviews Neuroscience*, 13, 636-650.
- Holst, Y., & Thorell, L. B. (2016). Adult executive functioning inventory (ADEXI): Validity, reliability, and relations to ADHD. *International Journal of methods in psychiatric research*, 27 (1).
- Osipow, S. H. (1987). Manual for the Career Decision Scale. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Rapoport, S., Rubinsten, O., & Katzir, T. (2016). Teachers' beliefs and practices regarding the role of executive functions in reading and arithmetic. *Frontiers in psychology*, 7, 1567.
- Welsh, M., & Schmitt-Wilson, S. (2013). Executive function, identity, and career decision-making in college students. *SAGE Open*, 3(4), 2158244013505755.



## **¿Estamos formando a las maestras y maestros para abordar el maltrato infantil? Un análisis de la formación inicial en Galicia**

**CAMBEIRO LOURIDO, MARÍA DEL CARMEN**  
**RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, JOSÉ EUGENIO**  
**FERRACES OTERO, MARÍA JOSÉ**

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

La legislación reguladora del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia establece que toda persona o autoridad, y especialmente los que por su profesión o función –sería el caso de maestras/os y tutoras/es de educación infantil y primaria–, detecten una situación de maltrato, de riesgo o de desamparo de un menor, tiene la obligación de comunicarla a la autoridad o sus agentes más próximos. Además, en el *Protocolo básico de intervención contra el maltrato infantil en el ámbito familiar* (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2014) se recoge el papel primordial de los profesionales del ámbito educativo en un primer nivel de detección de situaciones de maltrato infantil, en base a su trabajo y relación con los menores, y también con sus familias.

En este sentido, Priegue y Cambeiro (2016) resaltan que los educadores realizan su labor profesional en un entorno en el que, con una formación adecuada, pueden abordar una detección precoz del maltrato infantil e identificar posibles casos de riesgo, por lo que la formación de los futuros profesionales de la educación se antoja imprescindible. De hecho, uno de los principios en los que se inspira el sistema educativo español hace referencia a la educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial del acoso escolar (LOMCE, 2013).

Pero de las 16.777 notificaciones realizadas en 2017 a través del Registro Unificado de Maltrato Infantil (RUMI), solo un 11% provenía del ámbito educativo, frente al 44% derivado de los Servicios Sociales o el 25% de los Cuerpos y fuerzas de seguridad (Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, 2018).

Las explicaciones proporcionadas por la investigación científica no son uniformes, ya que algunos estudios concluyen que la formación del profesorado es nula, insuficiente o inadecuada (McKee, y Dillenburger, 2009; Weegar, y Romano, 2019), mientras que otros aluden a la falta de seguridad y confianza de los educadores a la hora de actuar (Ceballos, Correa, Rodríguez, y Rodríguez, 2007)

En esta propuesta procederemos al análisis de la formación inicial sobre maltrato infantil recibida por los futuros graduados en Maestro/a de Educación Infantil y de Educación Primaria de las universidades gallegas, y de la percepción de los estudiantes sobre su formación y capacitación para abordar esta problemática.

## Metodología

En aras a lograr los objetivos propuestos, hemos realizado, por un lado, una revisión de los planes de estudio de los Grados en Maestro/a de Educación Infantil y de Educación Primaria, en los campus de Santiago y Lugo (USC), Pontevedra y Orense (Uvigo) y A Coruña (UDC) para conocer el tipo de formación sobre maltrato infantil que se les proporciona a los futuros docentes.

Por otro, se ha aplicado un cuestionario compuesto por 82 ítems distribuidos en ocho dimensiones: datos de identificación, formación sobre maltrato infantil, conocimiento sobre el maltrato infantil, contacto con casos de maltrato infantil en la familia, factores de riesgo del maltrato infantil en la familia, indicadores de maltrato infantil en la familia, creencias e interés académico hacia el maltrato infantil.

Con una muestra de 440 alumnos y alumnas de las universidades de Santiago de Compostela (233), A Coruña (76) y Vigo (131), que cursaban el Grado de Maestro/a en Educación Infantil (182) y en Educación Primaria (258), se consideraron los ítems que integraban las dimensiones referidas a formación, conocimiento e interés académico hacia el maltrato infantil. Los datos se codificaron en una matriz de datos y se analizaron utilizando el programa SPSS.

## Resultados y conclusiones

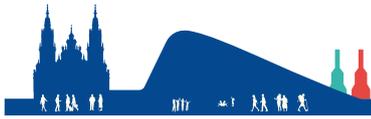
Revisadas las guías docentes con los contenidos de todas las materias, no se ha encontrado ninguna referencia específica a formación sobre maltrato infantil. Las materias relacionadas con el ámbito de la psicología evolutiva y de la educación sí recogen la importancia de la familia, su implicación en el contexto de enseñanza-aprendizaje, pero en ninguna se profundiza en los problemas derivados del entorno familiar (como el maltrato infantil) que influyen en el alumnado y, evidentemente, en su rendimiento académico y de relación social.

Por su parte, las respuestas del alumnado no dejan lugar a dudas, más del 80% afirma no haber recibido formación sobre el maltrato infantil, y que su conocimiento sobre la temática es muy escaso (casi el 90%).

Así, comprobamos como hay un desajuste en la formación que se le requiere a un profesional de la educación según la legislación vigente y la formación inicial que reciben en sus estudios universitarios. En este sentido, prácticamente la totalidad del alumnado de la muestra (99,4%) considera necesaria una adecuada formación en este ámbito durante su etapa de formación inicial universitaria, cuestión que debería contemplarse en las futuras reformas de los planes de estudio.

## Referencias bibliográficas

- Ceballos, E., Correa, N., Rodríguez, J., y Rodríguez, G. (2007). Estudio exploratorio del profesorado de educación infantil y primaria para la identificación del maltrato infantil desde la escuela. *Revista Currículum*, 20, 107-118. Recuperado de <http://revistaq.webs.ull.es/ANTERIORES/numero20/ceballos.pdf>
- McKee, B. E., & Dillenburger, K. (2009). Child abuse and neglect: Training needs of student teachers, Child abuse and neglect: Training needs of student teachers. *International Journal of Educational Research*, 48(5), 320-330. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2010.03.002>
- Ministerio de Sanidad, Asuntos Sociales e Igualdad. (2014). *Protocolo básico de intervención contra el maltrato infantil en el ámbito familiar*. Madrid: Autor. Recuperado de [https://observatoriodelainfancia.vpsocial.gob.es/productos/pdf/MaltratoInfantil\\_accesible.pdf](https://observatoriodelainfancia.vpsocial.gob.es/productos/pdf/MaltratoInfantil_accesible.pdf)
- Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. (2018). *Estadística Básica de Protección a la Infancia. Boletín número 20. Datos 2017*. Madrid: Autor. Recuperado de <https://observatoriodelainfancia.vpsocial.gob.es/estadisticas/estadisticas/home.htm>
- Priegue, D., y Cambeiro, M. C. (2016). Los conocimientos acerca del maltrato infantil de los futuros profesionales de la educación: un estudio exploratorio. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1003-1019. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n3.47152](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47152)
- Weegar, K., & Romano, E. (2019). Child Maltreatment Knowledge and Responses Among Teachers: A Training Needs Assessment. *School Mental Health*, 11(4), 741-753. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09317-1>



## Juventud y liderazgo en una sociedad líquida ¿Puede ayudar la educación no formal?<sup>1</sup>

VÁZQUEZ RODRÍGUEZ, ANA  
SOTELINO LOSADA, ALEXANDRE  
SANTOS REGO, MIGUEL A.

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

La crisis medioambiental y la creciente inseguridad laboral, junto con las menores contribuciones del sistema de protección social, y/o los cambios derivados de la economía del conocimiento que exigen de una mayor conexión entre el sistema educativo y el laboral, son inequívoca fuente de incertidumbre para la población –especialmente de los jóvenes–.

En la modernidad líquida articulada a través de las nociones de inseguridad (posición, derechos y medios de subsistencia), de incertidumbre (continuidad y futura estabilidad) y de desprotección (vecindario, comunidad) (Bauman, 2004), se hace notoria la incuestionable atención que deben prestar los agentes educativos al desarrollo de competencias cívico-sociales en los estudiantes, pensando en el logro de un mayor compromiso comunitario, además de las pertinentes habilidades asociadas a su mayor empleabilidad en el futuro (Santos Rego & Lorenzo, 2010). En pleno siglo XXI, necesitamos que los jóvenes se preparen para un liderazgo adecuado a los retos de esta sociedad, cada vez más conectada, pues se trata de un elemento esencial en la mejora de la participación social y laboral.

En este contexto, entendemos el liderazgo como un proceso relacional que combina competencias y autoridad a fin de llevar a cabo una positiva influencia en individuos, organizaciones y comunidades. El liderazgo de la juventud debe suponer el desarrollo de competencias mediante la promoción de oportunidades que posibiliten su aplicación de forma auténtica y profunda (MacNeil, 2006). Bajo este prisma, los jóvenes que cuentan con conocimiento e información, actitud positiva y habilidades asociadas al liderazgo pueden convertirse en potenciales líderes de iniciativas e instituciones comunitarias (Yuan et al., 2019). Justamente, es aquí donde la educación no formal puede suponer una contribución relevante toda vez que sus contextos de actuación se vinculan con entornos locales y de actuación sobre problemáticas diversas en el marco de las organizaciones que articulan la economía social. No podemos olvidar que las organizaciones que integran la educación no formal se nutren de métodos de aprendizaje experiencial (Kolb, 1984) y *learning by doing* (Dewey, 2004), cuyos enfoques subrayan la adquisición y mantenimiento de competencias cívico-sociales desde edades tempranas (Redmon & Dolan, 2016).

Por tanto, el objetivo de este trabajo será analizar las contribuciones de los programas de educación no formal en las competencias para el liderazgo de la juventud. Así, analizamos los resultados obtenidos en un estudio realizado

<sup>1</sup> Este trabajo se deriva del Proyecto “Aprendizaje-Servicio (ApS) y Empleabilidad de los Estudiantes Universitarios en España: Competencias para la Inserción Laboral” del Programa Estatal de I+D+i Orientado a los Retos de la Sociedad (EDU2017-82629-R)-<http://www.usc.es/apsuni>

por el grupo de investigación Esculca-USC en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Galicia (España), desde la lógica que informa diferentes ayudas públicas para el desarrollo de proyectos juveniles.

## Metodología

Los participantes de nuestro estudio son los jóvenes implicados en el Programa *Iniciativa Xove* (Xunta de Galicia), una iniciativa pionera destinada a la puesta en marcha de ideas con manifiesta orientación de emprendimiento y emancipación social. Con tal propósito, utilizamos como instrumento de medida una escala de autoevaluación de competencias genéricas con cuatro (4) opciones de respuesta (de total desacuerdo a total acuerdo) construida en base a estudios de ámbito nacional e internacional que las vinculan con un mayor desempeño social y laboral. La razón de la selección de tal grupo de competencias se justifica en la conexión que tiene el liderazgo como *catalizador* de eficiencia y eficacia para el máximo rendimiento organizacional público y privado (Antonakis & Day, 2018).

## Resultados y conclusiones

Los resultados indican la existencia de dos factores integrados por competencias que se asocian al liderazgo de la juventud. El primero de ellos atiende a la coordinación efectiva de un grupo de personas, integrando habilidades de proactividad, trabajo en equipo y comunicación. El segundo responde a competencias que conectan con la inteligencia emocional (control de las emociones, evaluación de las consecuencias de una decisión) (Redmond & Dolan, 2016). Conjuntamente, ambos factores se tienen por variables mediadoras del liderazgo, añadiéndose a la propia motivación y personalidad del sujeto (Mumford, Zaccaro, Connelly, & Marks, 2000).

Estos hallazgos indican la pertinencia que la educación no formal, como ejemplo de concesión de oportunidades de desarrollo íntegro de los jóvenes, contiene en la adquisición de aptitudes para el liderazgo. Cuestión clave será la gestión de tales experiencias si lo que se persigue es una mejora en la empleabilidad y, sobre todo, de cambio en las comunidades. Y es que la sociedad líquida llama a una convicción colectiva de dirigir los esfuerzos hacia principios educativos, desarrollados dentro y fuera del sistema reglado, traduciéndose en una mejora cualitativa y cuantitativa de la equidad en el seno social y laboral; tarea que, recordemos, la juventud debe afrontar como desafío, pero también como meta ineludible en el porvenir de las sociedades.

## Referencias bibliográfica

- Antonakis, J., & Day, D. V. (2018). Leadership: Past, Present and Future. En J. Antonakis & D. V. Day (Eds.), *The Nature of Leadership* (pp. 3-26). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bauman, Z. (2004). *La modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- MacNeil, C. A. (2006). Bridging generations: Applying “adult” leadership theories to youth leadership development. *New directions for youth development*, 109, 27-43.
- Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Connelly, M. S., & Marks, M. A. (2000). Leadership Skills: Conclusions and Future Directions. *Leadership Quarterly*, 11(1), 155-170.
- Redmond, S., & Dolan, P. (2016). Towards a conceptual model of youth leadership development. *Child & Family Social Work*, 21(3), 261-271.
- Santos Rego, M. A., y Lorenzo, M. (2010). Dimensión cívica y desarrollo formativo de los estudiantes universitarios en el contexto español. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12, 1-17.
- Yuan, Y., Chen, Q., Sun, X., Liu, Z., Xue, G., & Yang, D. (2019). Development and Preliminary Validation of the Youth Leadership Potential Scale. *Frontiers in Psychology*, 10.



# Aprendizaje-servicio y desarrollo cívico-social del alumnado universitario en titulaciones de educación<sup>1</sup>

MELLA NÚÑEZ, ÍGOR  
QUIROGA-CARRILLO, ANAÍS  
CRESPO COMESAÑA, JULIA MARÍA

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

En la actualidad, la universidad está inmersa en un proceso de transformación que ha tenido claras consecuencias en el plano institucional y social, pero también educativo. Así, se le otorga la misión de formar a su alumnado no solo en las competencias específicas referidas a su titulación, sino también en otras transversales que garanticen un adecuado desarrollo personal y social (González y Wagenaar, 2003). Al respecto, los aprendizajes de corte cívico han adquirido una notoria presencia en la educación superior, lo que en el caso de Europa ha acontecido al amparo del Espacio Europeo de Educación Superior.

En este sentido, son numerosas las metodologías que surgen en el panorama universitario con el fin de dar respuesta a este nuevo paradigma formativo, en el que el aprendizaje se concibe como una construcción autónoma que se vincula estrechamente a su contexto comunitario (Gargallo, Suárez, Garfella, y Fernández March, 2011). Este es el caso del aprendizaje-servicio (ApS), una estrategia educativa que tiene su origen en los Estados Unidos de América, influenciado por la escuela pragmática y las ideas de John Dewey, y que se ha expandido a otras latitudes geográficas, destacando el caso de España y Latinoamérica (Santos Rego, Sotelino, y Lorenzo, 2015). Esta metodología supone la introducción de un servicio a la comunidad en las tradicionales tareas académicas y curriculares, incluyendo un fuerte componente de reflexión continua que permite establecer relaciones recíprocas entre el aprendizaje académico y la acción en entornos comunitarios.

En el caso español, una de las instituciones referentes al respecto es la Universidade de Santiago de Compostela (USC), donde se ha movilizado un fuerte apoyo de cara a garantizar un crecimiento sustentable de dicha metodología. Así, son numerosos los proyectos que se implementan en todas las áreas de conocimiento de la universidad compostelana, mereciendo especial mención las titulaciones de educación, donde por proximidad epistémica el ApS ha experimentado un notable desarrollo.

Así pues, lo que se propone en el presente trabajo es evaluar la eficacia del aprendizaje-servicio para mejorar las competencias cívico-sociales del alumnado de titulaciones de educación de la USC. De esta finalidad se derivan los siguientes objetivos específicos:

<sup>1</sup> Este trabajo se deriva de dos Proyectos del Programa Estatal de I+D+i Orientado a los Retos de la Sociedad (EDU2013-41687-R y EDU2017-82629-R)-<http://www.usc.es/apsuni/>

- Analizar el impacto que tienen los proyectos de ApS en variables mediadoras del desarrollo cívico del estudiantado universitario.
- Identificar el perfil de los estudiantes de educación en los que el ApS demuestra mayor efectividad de cara a la adquisición de competencias sociales.

## Metodología

Tomando en cuenta los objetivos planteados, optamos por un diseño cuasiexperimental (Kerlinger y Lee, 2002). En nuestro caso, la variable independiente viene dada por la participación en aprendizaje-servicio. Es decir, los alumnos que siguen esta metodología conforman el grupo experimental (GE), mientras que aquellos que no lo hacen actúan como grupo control (GC).

Se trata de conocer si existen diferencias en lo que atañe al desarrollo de competencias cívico-sociales, aplicando un cuestionario pretest y postest a ambos grupos. En concreto, se ha utilizado una de las escalas que componen el Cuestionario sobre Competencias Cívico-Sociales y Autoeficacia del Alumnado Universitario (CUCOCSA) (Santos Rego y Lorenzo, 2018).

Para ello, nos valemos de las asignaturas de ciencias de la educación de la USC en las que el profesorado introdujo prácticas de aprendizaje-servicio durante el curso académico 2016-2017, a saber, siete proyectos. En total, contamos con 478 participantes en el pretest del CUCOCSA (de los cuales 259 forman el GE y 219 el GC) y 416 en postest (227 en el GE y 189 en el GC). Sin embargo, la muestra final se redujo a 336 sujetos, que son los que coinciden en ambas aplicaciones del instrumento.

## Resultados y conclusiones

El análisis de los datos indica que, en los cuatro factores que conforman la escala empleada, ambos grupos parten de puntuaciones ya muy elevadas. La excepción es la dimensión de “liderazgo”, en la que todos los alumnos (GE y GC) experimentan cambios significativos entre la aplicación de pretest y postest. Adicionalmente, el GE también avanza positivamente en “trabajo en equipo y relación con los demás”.

Sin embargo, el aspecto más destacado de esta escala son las diferencias entre los dos grupos de estudiantes al término de los proyectos (postest), pues los resultados son concluyentes en “liderazgo”, “competencia intercultural” y “trabajo en equipo y relación con los demás”. Resumiendo, aquellos que participan en aprendizaje-servicio terminan superando a sus compañeros en la mayoría de las competencias cívico-sociales evaluadas.

Asimismo, encontramos diferencias en las puntuaciones del GE en postest en función de una serie de variables sociobiográficas y académicas. Concretamente, las mujeres han demostrado mejores resultados que los hombres, mientras que quienes habían participado previamente en actividades universitarias de servicio a la comunidad cuentan con mayores niveles de “conducta prosocial”.

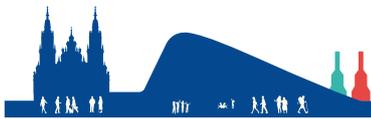
En conclusión, los resultados sitúan el aprendizaje-servicio como una metodología capaz de suponer mejoras cívico-sociales en el alumnado universitario de educación.

## Referencias bibliográficas

- Gargallo, B., Suárez, J., Garfella, P. R., y Fernández March, A. (2011). El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. *Estudios Sobre Educación*, 21, 9-40.
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Kerlinger, F. N., y Lee, B. H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México, D.F.: McGraw-Hill.

Santos Rego, M. A., y Lorenzo, M. (Eds.). (2018). *Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.

Santos Rego, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.



## **Las estrategias de afrontamiento como predictores de la autocompasión en estudiantes de Educación Primaria**

**FREIRE RODRÍGUEZ, CARLOS**  
**FERRADÁS CANEDO, MARÍA DEL MAR**  
**PRADA PALMEIRO, LUCÍA**

*Universidade da Coruña (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

El desarrollo de habilidades de autonomía y gestión de conflictos interpersonales y emocionales por parte de los estudiantes son dos de los objetivos centrales en la etapa de Educación Primaria (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero). Se asume que todas las personas, desde edades tempranas, debemos aprender a hacer frente a situaciones difíciles que pueden amenazar nuestro bienestar (Martínez-Otero, 2012). El afrontamiento adecuado de estas situaciones, por tanto, contribuye de manera significativa a la prevención y reducción de pensamientos y emociones generadores de sufrimiento como los autorreproches, la culpabilización, la ira, la frustración o el miedo. Desde esta consideración, es deseable, ya desde la etapa de Educación Primaria, el aprendizaje de recursos y estrategias que posibiliten una gestión adaptativa de los problemas y conflictos que afrontamos de forma cotidiana los seres humanos.

El objetivo del presente estudio es analizar la relación entre las estrategias de afrontamiento y la autocompasión en estudiantes de Educación Primaria. El concepto de autocompasión ha adquirido en los últimos años un notable interés en la investigación, habida cuenta de sus importantes beneficios para el bienestar psicológico (García-Campayo y Demarzo, 2015; Neff, 2011). Las personas con autocompasión positiva asumen que el dolor emocional es algo inherente a la condición humana, si bien no se quedan atrapadas por el sufrimiento, sino que este se acepta de forma plena y no enjuiciadora, evidenciando un elevado afán por cuidarse y tratarse a sí mismas y a los demás con amabilidad y cariño. Sin embargo, las personas con altos niveles de autocompasión negativa se sobre identifican con su propio dolor, el cual consideran único, criticándose duramente, culpabilizándose o negando la existencia de su sufrimiento, lo que las lleva a experimentar un alto malestar emocional. Habida cuenta de la importancia de esta cualidad psicológica, el presente estudio pretende determinar qué estrategias de afrontamiento se erigen en determinantes significativos de la autocompasión positiva. Se espera que aquellas estrategias altamente adaptativas, como la solución activa de los problemas o la búsqueda de apoyo emocional e instrumental, sean variables predictoras significativas de la autocompasión positiva. Por el contrario, estrategias disfuncionales como guardarse los problemas para uno mismo, evitar pensar en ellos o mostrarse indiferente constituirán predictores positivos significativos de la autocompasión negativa.

## Metodología

Se realizó una investigación empírica no experimental con un diseño de cohortes transversales, tomándose como variables independientes asignadas (predictores) las estrategias de afrontamiento, y como variables dependientes, la autocompasión positiva y la autocompasión negativa. Participaron 487 estudiantes (51.1% mujeres) de diversos centros escolares de Educación Primaria de Galicia (España), con edades comprendidas entre los 9 y los 13 años ( $M_{edad} = 10.48$ ;  $DT = 0.95$ ). Los participantes estudiaban cuarto (22%), quinto (40.9%) y sexto (37.1%) curso. La selección de los centros y estudiantes se realizó mediante un muestreo por conveniencia, participando aquellos que de forma voluntaria dieron su consentimiento informado para formar parte de la investigación. A los participantes se les informó de los objetivos del estudio y se les garantizó el anonimato de sus respuestas, así como la confidencialidad de sus identidades. Las estrategias de afrontamiento se evaluaron mediante la Escala de Afrontamiento para Niños (EAN), de Morales-Rodríguez et al. (2012). Para la evaluación de la autocompasión se utilizó la adaptación al español de la *Self-Compassion Scale for Children* (SCS-C) (Sutton, Schonert-Reichl, Wu, y Lawlor, 2018). Para el análisis de los datos, se efectuó un análisis de regresión lineal múltiple (pasos sucesivos) a través del paquete estadístico SPSS 26.

## Resultados y conclusiones

Los resultados indican que las estrategias de solución activa, búsqueda de información y guía y actitud positiva son, por este orden, predictores positivos estadísticamente significativos de la autocompasión positiva. Por el contrario, la estrategia de conducta agresiva predice de forma estadísticamente significativa y negativa la autocompasión positiva. Asimismo, las estrategias consistentes en reservarse el problema para uno mismo y adoptar una conducta agresiva se erigen en predictores positivos estadísticamente significativos de la autocompasión negativa, siendo la actitud positiva un predictor negativo significativo. Estos hallazgos contribuyen a la identificación de aquellas estrategias que se relacionan con el desarrollo de la autocompasión positiva, así como de aquellas que incrementan la vulnerabilidad a experimentar autocompasión negativa. Se sugieren algunas medidas tendentes a fomentar el desarrollo de estrategias adaptativas de afrontamiento en la etapa de Educación Primaria.

## Referencias bibliográficas

- García-Campayo, J., y Demarzo, M. (2015). *Mindfulness y compasión. La nueva revolución*. Barcelona: Siglantana.
- Martínez-Otero, V. (2012). Estrés en la infancia: estudio de una muestra de escolares de la zona sur de Madrid capital. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(2), 1-9. doi: 10.35362/rie5921391
- Morales-Rodríguez, F. M., Trianes, M. V., Blanca, M. J., Miranda, J., Escobar, M., y Fernández-Baena, F. J. (2012). Escala de Afrontamiento para Niños (EAN): propiedades psicométricas. *Anales de Psicología*, 28(2), 475-483. doi: 10.6018/analesps.28.2.136221
- Neff, K. (2011). The science of self-compassion. En C. Germer & R. Siegel, *Compassion and wisdom in psychotherapy* (pp. 79-92). New York: Guilford Press.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 1 de marzo de 2014, núm. 52.
- Sutton, E., Schonert-Reichl, K. A., Wu, A. D., y Lawlor, M. S. (2018). Evaluating the Reliability and Validity of the Self-Compassion Scale Short Form Adapted for Children Ages 8-12. *Child Indicators Research*, 11, 1217-1236. doi: 10.1007/s12187-017-9470-y



# Importancia de la configuración espacial de los parques infantiles: el equipamiento urbano de ocio infantil como herramienta educativa<sup>1</sup>

CRESPO COMESAÑA, JULIA MARÍA

SÁEZ GAMBÍN, DANIEL

RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, JOSÉ EUGENIO

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

## Descripción general de la/s preguntas de investigación y objetivos

Los parques infantiles son instalaciones construidas en el exterior que ofrecen a niños y niñas la posibilidad de jugar al aire libre, practicar actividad física y entrar en comunicación con otros niños y niñas; son, además, el principal lugar de reunión de las familias (padres/madres e hijos/as pequeños) fuera del colegio (Defensor del Pueblo, 2015).

Estos espacios lúdico-recreativos pueden considerarse también espacios educativos, pues niños y niñas ponen en práctica todo su repertorio de habilidades motrices, desarrollan su creatividad y están inmersos en un proceso de socialización donde elaboran y ponen en práctica un sistema de reglas que les permite conseguir su principal objetivo: jugar y disfrutar.

Pero más allá de las intenciones del niño, debemos valorar este tipo de espacios educativos, donde se promueve una educación no formal necesaria para la formación holística de los niños, y realizar un análisis que nos indique cuáles son sus ventajas e inconvenientes, sus características internas (debilidades y fortalezas) y externas (amenazas y oportunidades) (Moral, Arrabal, & González, 2010), que nos permita detectar las posibilidades educativas de este tipo de espacios con la intención de mejorarlos o proponer su mejora a los responsables de su proyecto, construcción y mantenimiento.

## Metodología

Se trata de la observación del espacio físico de una muestra de los parques infantiles urbanos de la ciudad de Santiago de Compostela. El trabajo de observación se ha llevado a cabo por un equipo de observadores entrenados para tal efecto que eran integrantes de una propuesta formativa de metodología de ApS.

Para la observación se elaboraron varios instrumentos:

- Registro de observación general: se observan el estado y tipo de las instalaciones existentes, las zonas de estructuración y los materiales de los parques infantiles.

<sup>1</sup> Este trabajo se deriva de dos Proyectos del Programa Estatal de I+D+i Orientado a los Retos de la Sociedad (EDU2013-41687-R y EDU2017-82629-R)-<http://www.usc.es/apsuni>

- Formulario estandarizado de registro. Lista de control sobre el cumplimiento de la normativa legal de seguridad y accesibilidad de estos espacios urbanos.
- Registro gráfico. Constituido por un informe fotográfico y un registro reprográfico (plano del parque).
- Registro de usuarios y actividades: estructurados por tipos de usuarios (edades) y por zonas diferenciadas de uso en función del tipo de equipamiento y mobiliario encontrado.

## Resultados y conclusiones

Analizados los instrumentos de toma de datos, se obtuvo información detallada sobre las siguientes dimensiones:

- Conservación general de los parques.
- Limpieza.
- Nivel de exposición a ruidos.
- Nivel de atractivo.
- Estado de los elementos existentes.
- Seguridad.
- Accesibilidad para los usuarios.
- Utilización general y por zonas de configuración.

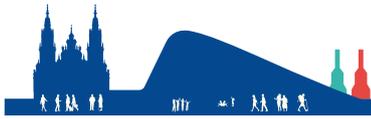
Los resultados en 6 de los 8 apartados superan ampliamente la mediana en valoración de 0-5, excepto en los apartados de:

- Accesibilidad para los usuarios. La media de 0,98 sobre 5 nos indica que los parques infantiles no están adaptados a personas con movilidad reducida.
- Utilización general. La media de 1,50 sobre 5 muestra la escasa utilización de los parques infantiles de la ciudad, siempre teniendo en cuenta que la valoración de los mismos se realizó en temporada otoñal.

Estos datos nos han permitido elaborar propuestas de mejora que pueden atender las diferentes administraciones, organizaciones o entidades encargadas de planificar, diseñar, construir, gestionar o mantener este tipo de equipamientos urbanos, siempre teniendo en cuenta que la intención debe pasar por promocionar usos, actividades y conductas que incidan en la promoción educativa de sus usuarios.

## Referencias bibliográficas

- Alonso-Sanz, A. (2018). Repensar estético y educativo de los patios escolares a partir de referentes artísticos, arquitectónicos y del diseño. En R. Huerta, A. Alonso-Sanz, y R. Ramón (Ed.), *Investigar y educar en diseño* (pp. 57-72). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Decreto 245/2003, del 24 de abril, por el que se establecen las normas de seguridad en los parques infantiles. DOG núm 89, de 9 de mayo de 2003, pp. 5839-5843.
- Defensor de Pueblo. (2015). *Estudio sobre seguridad y accesibilidad de las áreas de juego infantil*. Madrid: MIC.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Ley 2/2016, de 10 de febrero, del suelo de Galicia. BOE núm. 81, de 4 de abril de 2016, pp. 23523-23606.
- Moral, A., Arrabal, J. M., y González, I. (2010). Nuevas experiencias de evaluación estratégica en los centros educativos. La aplicación de una matriz DAFO en el centro de educación infantil y primaria “mediterráneo” de Córdoba. *ESE. Estudios sobre Educación*, 18, 165-200.
- Pía, M., y Mayorga, M. (2017). ¿Pueden los patios escolares hacer ciudad? *Proyecto, Progreso, Arquitectura*, 17, 116-131.
- Real Decreto 2159/1978, de 23 de junio, por el que se establece el Reglamento del Planeamiento Urbanístico. BOE núm. 221, de 15 de septiembre de 1978, pp. 21592-21606.



## **Entorno abierto de aprendizaje en la universidad: una propuesta de trabajo interdisciplinar**

**GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, JUAN**

**SOLANO PIZARRO, PAULA**

*Universidad de Oviedo (España)*

### **Contextualización**

Dentro de un modelo óptimo de educación, un aspecto fundamental se centra en la combinación de la enseñanza tradicional con enfoques extraescolares que permita acceder a las distintas dimensiones de la educación: la ética y cultural; la científica y tecnológica y la económica y social (UNESCO, 1996). Para ello la educación, como experiencia social, debería contar con la implicación de las familias y las comunidades locales, entre otros agentes. Desde este enfoque se han venido desarrollando modelos organizativos, métodos y experiencias educativas caracterizados por la apertura y colaboración con el entorno, sobre todo a nivel no universitario (Martín y Morales, 2012; Mingorance y Estebaranz, 2009).

Para ello, en este proyecto se contará en distintas asignaturas de los Grados de Maestro de Educación Infantil y Educación Primaria con la participación y aportación de diferentes agentes (colectivos y personas relacionadas con la diversidad funcional, organismos de salud, entidades protectoras del medio ambiente; centros escolares; asociaciones e instituciones sociales y culturales, etc.) con el objetivo de acercar al aula universitaria aspectos de la realidad de las aulas y alumnos de los centros de Educación Infantil y Primaria. A través de estos recursos y escenarios no formales utilizados interdisciplinariamente en las aulas se busca fomentar el conocimiento de los estudiantes sobre su futura realidad laboral como medio para lograr una mayor implicación y satisfacción en su itinerario académico. Con todo ello se trata de conseguir una mayor satisfacción e implicación con las asignaturas tanto entre los alumnos como en los docentes, así como una mayor presencialidad de los primeros.

### **Descripción de la experiencia**

Para lograr los anteriores objetivos se han llevado han cabo una serie de charlas para el alumnado de los primeros cursos del Grado en Maestro de Educación Primaria y Educación Infantil, en las cuales se ha logrado una gran presencialidad e implicación del alumnado.

CHARLA 1. Charla realizada en la asignatura Didáctica de las Ciencias Ambientales. La charla se titulaba “Sistema educativo húngaro y Educación para la sostenibilidad” realizada por la profesora de la Universidad ELTE de Budapest, Sarolta Darvay (directora del Departamento de Ciencias Naturales de la Facultad de Educación Primaria e Infantil), impartida en inglés. A esta actividad acudieron el 86% de los alumnos matriculado en la asignatura.

CHARLA 2. Charla realizada en la asignatura Ciencias ambientales. El título de la charla fue Programas de Educación Ambiental de la Fundación Oso Asturias, y fue impartida por Tania Suárez (miembro de la Fundación Oso Asturias). A esta actividad acudieron el 84% de los alumnos matriculado en la asignatura.

CHARLA 3. Esta charla se enmarca en la asignatura Matemáticas y su didáctica III, y fue realizada por Víctor González Alonso, maestro jubilado de Educación Primaria. La presencialidad fue del 82%

CHARLA 4. Llevada a cabo en la asignatura Organización y Gestión del Centro escolar. La charla se titulaba “La dirección del centro escolar: retos y dificultades”, impartida por Dña. Carmen González Sanz (directora de un centro educativo de Educación Primaria). La presencialidad fue 68%, pero la fecha de la charla coincidió con un puente escolar; de ahí que muchos estudiantes no estuvieran presentes.

CHARLA 5. Charla realizada en la asignatura Organización y Gestión del Centro escolar. La charla se titulaba “Los equipos de Orientación en los centros escolares. El caso de Mieres” y estuvo impartida por Dña Victoria Ortiz Martínez (orientadora). La presencialidad fue del 86%.

CHARLA 6. Charla realizada en la asignatura Didáctica General. La charla se titulaba “Flipped Classroom” y fue impartida por D. Marcos Ordiales (maestro de Educación Primaria, especialista en esta metodología. La presencialidad fue del 89%.

CHARLA 7. Charla realizada en la asignatura Didáctica General. La charla se titulaba “Gamificación en el aula de Educación Primaria” y fue impartida por D. Marcos González (maestro de Educación Primaria, especialista en esta metodología). La presencialidad fue del 92%.

## Conclusiones

Para la evaluación de la satisfacción, se confeccionó una encuesta formada por 15 ítems agrupados en cuatro dimensiones, cuyos resultados se resumen en la siguiente tabla:

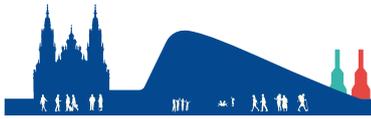
Nº	Indicador	Rangos fijados y obtenidos
1	Porcentaje de la asistencia de los estudiantes a las sesiones realizadas.	81-100 excelente o muy buena
2	Grado de satisfacción de los estudiantes con su participación en el Proyecto.	9-10 muy satisfecho
3	Grado de satisfacción de los/las profesores/as por el aprendizaje de los estudiantes con el Proyecto.	90-100 mucha satisfacción

La experiencia ha sido totalmente satisfactoria tanto para los alumnos y docentes implicados como para los ponentes que han manifestado el interés que tienen este tipo de experiencias de acercamiento entre la universidad y el ámbito laboral real.

Se ha logrado aumentar la presencialidad y la satisfacción de los alumnos, y se ha trabajado de forma coordinada entre los docentes.

## Bibliografía

- Martín, A., y Morales, J. A. (2012). La apertura de los centros educativos a su entorno: los centros de educación secundaria. *Perspectiva Educativa*, 52(1), 68-96.
- Migorance, P., y Estebaranz, A. (2009). Construyendo la comunidad que aprende: la vinculación efectiva entre la escuela y la comunidad. *Revista Fuentes*, 9, 179-199.



# Diferencias entre madres y padres en el aprovechamiento de programas de trabajo socioeducativo con familias. La marentalidad positiva

BALLESTER, LLUÍS  
AMER, JOAN

*Universitat de les Illes Balears (España)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

El Programa de Competencia Familiar-Universal (PCF-U) 11-14 es un programa de trabajo socioeducativo con familias que persigue la promoción de las habilidades parentales, la comunicación familiar, la mejora de las habilidades prosociales de los hijos y la mejora de las actitudes más positivas para hacer frente con eficacia al consumo de alcohol y otras drogas. Todo ello con el objetivo de minimizar los factores de riesgo y potenciar la conducta prosocial y los factores de protección con respecto al consumo de drogas y otras conductas problemáticas. El programa también se utiliza para la prevención de conductas problemáticas como la delincuencia y los comportamientos antisociales, así como para mejorar la vinculación y adaptación educativa.

Distintas investigaciones vinculan el comportamiento parental con el desarrollo psicológico, emocional y social de los niños (Castro, Halberstadt, Lozada, & Craig, 2015; Keller, 2018). Estos estudios subrayan los efectos de la mejora de las relaciones padres- hijos: los padres con habilidades parentales adecuadas (por ejemplo, padres atentos a las necesidades de los hijos y que utilizan la disciplina positiva) tendrán mayores posibilidades de tener hijos con mayor confianza en sí mismos, mayor autonomía y mayor predisposición a la sociabilidad y a la cooperación (Cowan & Cowan, 2019; Wiggins, Sofronoff, & Sanders, 2009).

Sin embargo, padres y madres no aprovechan estos programas preventivos de la misma forma. En esta comunicación se investigan los resultados diferenciados en madres y padres tras su participación en el programa. El objetivo general de la comunicación es conocer si hay diferencias entre padres y madres en el proceso de mejora en la competencia familiar tras la participación en el PCF-U 11-14.

## Metodología

La investigación utiliza un diseño cuasi-experimental con medidas pre-test y post-test y grupo control. En total, se incluyen 55 padres (edad media=44.56; SD=4.30) y 145 madres (edad media=43.57; SD=5.16), que finalizan el programa, en el grupo experimental, así como 19 padres (edad media=46.65; SD=7.22) y 88 madres (edad media=43.49; SD=5.90) en el grupo control. En cuanto a la participación en el programa, inician la intervención 57 padres y 166 madres, con una tasa de completación del 96.4% (padres) y 87.3% (madres) respectivamente.

El instrumento del PCF-U 11-14 es un instrumento validado que integra ítems del cuestionario para escalas familiares de Kumpfer (1998), del cuestionario BASC (Behavior Assessment System for Children) de evaluación de personalidad en niños y adolescentes (Reynolds and Kamphaus, 2004) y del cuestionario de actitudes hacia las drogas (CAD) del Plan Nacional sobre Drogas del Gobierno de España.

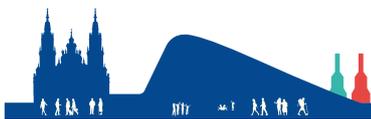
## Resultados y conclusiones

En los resultados se analiza en primer lugar las diferencias en el pre-test entre madres y padres, para conocer sus diferencias en competencia familiar antes de iniciar el programa. Después se estudian los cambios en los padres y las madres tras participar en la intervención. Las madres presentan mayor número de cambios significativos en las escalas familiares (conflicto familiar, parentalidad positiva, resiliencia e implicación familiar).

En conjunto, a la vista de los resultados, las madres aprovechan más estas intervenciones de corte preventivo, como el Programa de Competencia Familiar, y es necesario trabajar más con los padres para conseguir que obtengan mejores resultados.

## Referencias bibliográficas

- Castro, V., Halberstadt, A., Lozada, E., & Craig, A. (2015). Parents' emotion related beliefs, behaviours, and skills predict children's recognition of emotion. *Infant and Child Development*, 24(1), 1-22
- Cowan, P. A., & Cowan, C. (2019). The role of parental relationships in children's well-being: a modest set of proposals for improving the lives of children. *Human Development*, 62, 171-174.
- Keller, H. (2018). Parenting and socioemotional development in infancy and early childhood. *Developmental Review*, 50, A, 31-41
- Kumpfer, K. (1998). Selective prevention interventions: the Strengthening Families Program. In E. Ashery, E. Robertson, & K. Kumpfer (Eds.), *Drug Abuse Prevention Through Family Interventions* (pp. 160-217). Washington, D.C.: US Government Printing Office.
- Reynolds, C., & Kamphaus, R. (2004). *BASC. Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes*. Madrid: TEA ediciones.
- Wiggins, T., Sofronoff, K., & Sanders, M. (2009). Pathways Triple P-positive parenting program: effects on parent-child relationships and child behavior problems. *Family Process*, 48(4), 517-530.



## **Assessoria escolar: implicações e contribuições nas áreas de educação e saúde para inclusão escolar de alunos com paralisia cerebral**

**JUNQUEIRA MENDES DE CARVALHO, LARISSE**  
**RODRIGUES FREIRE GASPARETTO, MARIA ELISABETE**  
*Universidade Estadual de Campinas (Brasil)*

### **Contextualização**

A inclusão escolar de alunos com paralisia cerebral é um processo complexo que envolve a articulação de ações nos âmbitos da área da educação e da área da saúde. As dificuldades motoras limitam a experiência da criança para interagir com o meio, manipular objetos e repetir ações (Bax et al., 2005). Desta forma, este aluno pode perder oportunidades concretas de viabilizar seu repertório, ocasionando lacunas nas áreas perceptiva, cognitiva, pedagógica, social e emocional. A assessoria colaborativa entre professores da escola regular e profissionais da área da reabilitação pode auxiliar na elaboração de estratégias pedagógicas para serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem de alunos com paralisia cerebral e a legislação prescreve serviços de apoio especializado (Laplane, 2006). Sendo assim, faz-se necessário envolver os profissionais das áreas de saúde e educação por meio de ações conjuntas de forma interdisciplinar, para que compreendam as necessidades do aluno com paralisia cerebral junto à escola e à família. Neste sentido, a pesquisa objetivou descrever e avaliar o Programa de Assessoria Escolar realizado com os professores que ministram aulas para os alunos com paralisia cerebral que são atendidos no Centro de Reabilitação Multidisciplinar da ADEFIP em contra turno à escola. Trata-se de um estudo qualitativo desenvolvido por meio da pesquisa documental e pesquisa colaborativa, em quatro etapas com aplicação de instrumento semiestruturado aos professores. A pesquisa foi desenvolvida na ADEFIP e os dados foram adquiridos e analisados por meio dos relatórios produzidos pela pesquisadora e dos formulários preenchidos pelos professores durante as assessorias e bem como, pelas respostas do instrumento aplicado no término do Programa de Assessoria Colaborativa. Para análise dos dados foi utilizada a análise de conteúdo. O Programa de Assessoria Escolar Colaborativa mostrou-se um facilitador no processo de ensino e aprendizagem do aluno com paralisia cerebral na escola regular, viabilizando o pensamento reflexivo do professor na sua prática pedagógica.

### **Descrição da experiência**

Tendo em vista a importância da inclusão de alunos com paralisia cerebral na escola e a realização de um trabalho em rede para fornecer conhecimento aos professores e possibilitar o desenvolvimento das potencialidades desses

alunos foi criado um Programa de Assessoria Colaborativa. Ao receber alunos com paralisia cerebral, a escola deve fornecer condições para propiciar um bom desenvolvimento acadêmico (Matos e Mendes, 2014). Dessa forma, essa pesquisa teve como objetivo desenvolver e avaliar o Programa de Assessoria Colaborativa realizado na área da deficiência física junto a professores de escolas regulares que atuam com alunos com paralisia cerebral.

Participaram da pesquisa, 24 professores e 24 alunos com paralisia cerebral, com idades entre quatro e dez anos, matriculadas em Escolas de Educação Infantil e Fundamental I, que possuíam características topográficas, classificação e grau de mobilidade diferentes, com desenvolvimento motor, cognitivo, comportamental e linguístico variável.

A pesquisa foi conduzida por meio da pesquisa colaborativa (Zeichner, 1993), que permite que os professores, auxiliados por assessores, transformem as suas práticas. Foi desenvolvida em quatro etapas, a saber: 1ª Etapa compreendeu a condução dos procedimentos éticos (aprovado sob o CAAE: 03913818.6.0000.5404); 2ª Etapa: Análise dos prontuário das crianças com paralisia cerebral; 3ª Etapa: Caracterização do aluno com paralisia cerebral atendida pelo professor, conteúdos teóricos e práticos apresentados pelo pesquisador ao professor no Programa de Assessoria Colaborativa que teve a duração de 9 meses e a reflexão sobre a atuação pedagógica frente aos novos conhecimentos adquiridos por esse professor; 4ª Etapa: Aplicação de instrumento para conhecer a percepção dos professores sobre o Programa.

As assessorias foram realizadas por profissionais das áreas de educação e saúde de acordo com a demanda de cada aluno e o número de assessorias variou de professor para professor, sendo que o Programa estabeleceu um número mínimo de duas assessorias, o que se mostrou satisfatório como recurso auxiliar para o Plano de desenvolvimento individual do aluno.

Diante dos questionários respondidos pelos professores, há evidências de que existe uma via de mão dupla na comunicação entre a escola e a instituição para que as assessorias sejam marcadas sem nenhuma interrupção, porém é visto que as famílias precisam estar presentes nas assessorias para orientações pedagógicas e que o apoio inicial e intervenção da equipe multidisciplinar é fundamental (Scope, 2005). Cada setor é responsável por esclarecer dúvidas e dar sugestões quando se fizerem necessário acerca da patologia, aspectos emocionais e sociais, do currículo, mobiliário adaptado, alimentação, comunicação, tecnologia assistiva, visando facilitar o desempenho funcional dos alunos nas tarefas exigidas pela escola.

## Conclusões

O Programa de Assessoria Escolar Colaborativa mostrou-se facilitador no processo de ensino e aprendizagem do aluno com paralisia cerebral na escola regular, viabilizando o pensamento reflexivo do professor na sua prática pedagógica. O Programa também possibilitou que o professor conciliasse o potencial criativo com o uso de recursos de tecnologia assistiva de baixo custo propiciando a elaboração de um plano de desenvolvimento de cada aluno, considerando as singularidades individuais com vistas a alcançar a equidade no espaço escolar.

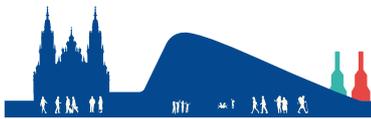
Como desafios, observou-se um número reduzido de familiares participando das atividades acadêmicas e junto ao Programa de Assessoria Escolar Colaborativa.

Se faz necessário o fortalecimento dos vínculos entre os profissionais da saúde, educação e família para a promoção do desenvolvimento integral do aluno com paralisia cerebral com a articulação de estratégias entre o professor da sala comum e os profissionais que trabalham com esse público, compondo uma equipe multidisciplinar colaborativa.

## Referências

- Bax, M., et al. (2005). Proposed definition and classification of cerebral palsy. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 47(8), 571-576.
- Laplane, A. (2006). Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. *Educ. Soc.*, 27(96), 689-715. doi: 10.1590/S0101-73302006000300004

- Matos, S. N., & Mendes, E. G. (2014). A proposta da inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. *Práxis Educacional*, 10(16), 35- 59.
- Scope. (2005). The inclusion of children with cerebral palsy – including hemiplegia – in early years settings. *Scope*, Hemihelp. Disponível em [www.scope.org.uk/earlyyears](http://www.scope.org.uk/earlyyears)
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*, 220, 44-49.



# Valoración de la activación de las competencias profesionales en el prácticum a través del contrato de aprendizaje: perspectiva de los tutores

TEJADA, JOSÉ  
NAVÍO GÁMEZ, ANTONI

*Universitat Autònoma de Barcelona (España)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Desde el punto de vista pedagógico, el Prácticum, como formación en alternancia, tiene la finalidad de acercar a los estudiantes a la realidad profesional, al amparo de la organización de situaciones y escenarios institucionales que les permitan 'ensayar' y 'poner' a prueba los saberes y habilidades adquiridos durante la formación en la universidad y adaptarlos a la realidad profesional. Para que ello ocurra, debe haber un cierto grado de relación entre ambos contextos. Es justamente este factor de coherencia entre la formación realizada en la universidad y la práctica desarrollada en el centro de prácticas, la clave para el funcionamiento óptimo de un Prácticum que fomente el desarrollo y adquisición de competencias profesionales (Navío, Ruiz & Tejada, 2017).

Para ello, tomamos como referencia el contrato de aprendizaje. Más allá de su potencial didáctico y aplicabilidad en múltiples ámbitos respecto de la visibilidad de las alianzas y acuerdos respecto de la confianza y la intencionalidad en la relación pedagógica entre estudiantes y los diferentes actores del proceso, teniendo en cuenta el carácter personalizado de dicha relación, hay que tener presente que el profesor (tutor) se fundamenta en el diálogo, la integridad, la confianza y el respeto de la libertad y el estudiante dispone de una herramienta que supone un acuerdo negociado de partes, cuyo objetivo es maximizar el aprendizaje, se hace copartícipe de su error y aprende a resolver los problemas que surgen en la acción (Franquet, Marín & Rivas, 2006; Medina, Bardallo & Zabalequi, 2013; Rivera & Medina, 2017; Rodríguez-Fuentes & Machado, 2014). Igualmente se considera una gran herramienta de evaluación en educación superior (Martínez Mínguez, Moya, Nueva & Cañabate, 2019; Ruay et al. 2017).

Situados en el terreno de la especificidad del título del grado de Pedagogía, contamos, como herramienta curricular, de un listado de competencias y resultados de aprendizaje, derivado de la memoria VERIFICA del título (Navío, Ruiz & Tejada, 2017), convirtiéndose el mismo en el referente fundamental para organizar el contrato de aprendizaje.

## Metodología

En este contexto, abordamos la evaluación-investigación de una experiencia innovadora de adquisición y desarrollo de competencias profesionales en el prácticum, teniendo como referente el contrato de aprendizaje, diseñado *ad hoc*. Dicho contrato, a la vez, es el referente para articular la evaluación del prácticum con criterio.

Se enfoca la experiencia innovadora desde un estudio descriptivo-exploratorio desde un paradigma interpretativo a través de un método mixto secuencial, donde el método cuantitativo ha precedido a la utilización de un método cualitativo, entrando en las especificidades de los datos para descubrir las categorías, dimensiones e interrelaciones.

Nos hemos basado en un diseño de investigación evaluativa de estudio de caso. La investigación se sitúa en el ámbito de los estudios universitarios de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Respecto de la experiencia desarrollada a lo largo de los tres últimos cursos académicos, hemos dado cuenta de la evaluación de las competencias profesionales a partir de la mirada de uno de los protagonistas del prácticum: los estudiantes y más concretamente valoramos el nivel competencial a partir de la competencia percibida (Tejada y Navío, 2019).

En este texto sólo daremos cuenta de la evaluación de las competencias profesionales a partir de la mirada de uno de los protagonistas del prácticum: los tutores (académico y profesional).

## Resultados y conclusiones

Los resultados preliminares arrojan que las competencias generales y transversales son más valoradas por los tutores, especialmente por los de centro o profesionales, que consideran, tal y como así lo expresan, que son algo que deben desarrollar de manera específica con los y las estudiantes. Por otra parte, se destacan algunas competencias o habilidades que deben ser desarrolladas, aunque no aparezcan en el programa de la asignatura de prácticum: responsabilidad, puntualidad, integración en el equipo profesional de la institución, etc. En cualquier caso, el reto está en compensar las competencias que se desarrollan en los centros con aquellas que deben desarrollarse durante los seminarios de práctica con los y las tutoras académicas.

## Referencias bibliográficas

- Franquet, T., Marín, M., y Rivas, E. (2006). *El contrato de aprendizaje en la enseñanza universitaria*. 4.º Congreso Internacional “Docencia Universitaria e Innovación”. Barcelona, 5-7 julio.
- Medina, J. L., Bardallo, M. D., & Zabalequi, A. (2013). A dialogic learning in the training of nurses. *Creative education*, 4(4), 283-286. doi: 10.4236/ce.2013.44042
- Martínez-Mínguez, L., Moya, L., Nieva, C., & Cañabate, D. (2019). Percepciones de estudiantes y docentes: evaluación formativa en proyectos de aprendizaje tutorados. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 59-84. doi: 10.15366/RIEE2019.12.1.004
- Navío, A., Ruiz, C., y Tejada, J. (2017). *El contrato de aprendizaje como estrategia para la construcción y evaluación de las competencias profesionales del Pedagogo en la UAB*. En M. González Sanmamed et al. Recursos para un prácticum de calidad. XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y la Prácticas Externas (pp. 953-962). Santiago Compostela: Endavira.
- Rodríguez-Fuentes, G., y Machado, I. (2014). Implementación de la metodología del contrato de aprendizaje en la totalidad de una materia de fisioterapia: opinión de los alumnos. *Fundación Educación Médica*, 17(4), 213-219.
- Rivera, L. N., & Medina, J. L. (2017). El prácticum: eje formador de la práctica reflexiva en enfermería. *Hacia promover la salud*, 22(1), 70-83.
- Ruay, R., Ceballos, X., Herrera, S., Niemann, K., Rodríguez, F., ... & Hernández, P. (2017). El contrato didáctico o de aprendizaje: una estrategia de evaluación auténtica en la educación superior. *Boletín Virtual*, 6-7, 62-82.
- Tejada, J., y Navío, A. (2019). Valoración de la Adquisición de Competencias Profesionales en el Prácticum a través del Contrato de Aprendizaje por parte de los Alumnos: Caso del Grado de Pedagogía. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 19, 67-87. doi: 10.15366/riee2019.12.2.004



## **Cultura e diálogo: repensando a síndrome de Burnout em professores da educação básica**

**SANTOS, ROSANE**

*Fundação Oswaldo Cruz (Brasil)*

**QUEIROZ, PAULO**

*Universidade Federal Fluminense (Brasil)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Na atual conjuntura social na qual se encontra a educação brasileira, muito frequentemente professores da educação básica da rede pública tem adoecido psicologicamente e se afastado de suas práticas educativas. Segundo Tardif (2014) e Pimenta (1999) a socialização na sala de aula, a burocracia imposta pelos sistemas educacionais e o sentimento de despreparo perante os enfrentamentos que a carreira docente pressupõe, são alguns dos problemas ainda hoje enfrentados pelos professores no exercício de suas funções.

De acordo com Maslach, Schaufeli e Leiter (2001), Carlotto (2003), e Carlotto e Câmara (2008) como causas e consequências desses problemas, muitos professores têm sido levados à exaustão motivacional, fadiga, irritabilidade, sobrecarga de trabalho. Essas são algumas das características presentes na síndrome de Burnout, que nos sinalizam como o ambiente profissional pode ser adoecedor quando atinge profissionais que lidam constantemente e mais profundamente com as emoções humanas.

Como consequência, os professores têm se afastado do ato de lecionar, o que se reflete na aprendizagem dos discentes e na perda da identidade dos profissionais da educação. Portanto, segundo Canguilhem (2005; 2009) e Almeida Filho (2011), saúde e doença, devem ser profundamente analisadas considerando-se os aspectos biopsicossociais dos indivíduos.

Nessa direção, configura-se como a pergunta de investigação e, também como objetivo geral: “Como pensar alternativas político-pedagógicas favoráveis ao bem-estar dos professores da educação básica e processos educativos de qualidade?”. Face ao exposto, o presente trabalho traz como hipótese que a adoção de uma concepção holística de saúde como um princípio norteador da instituição escolar poderia favorecer o bem-estar do professor e, por consequência, as práticas de ensino que este desenvolve. Como objetivos específicos, trazemos: (1) Relatar os conhecimentos dos docentes sobre a síndrome de Burnout e o processo educativo; (2) Levantar o histórico dos afastamentos dos professores da educação básica, ligado a síndrome de Burnout; (3) Problematizar ideias que favoreçam diálogos em prol do bem-estar dos professores em seu exercício profissional e a qualidade das práticas pedagógicas que desenvolvem.

### **Metodologia**

A escola desempenha um relevante papel social onde a grande maioria da população está inserida. Nesse sentido, ela pode ser caracterizada pela cultura e pelas formas como os relacionamentos interpessoais são constituídos no

espaço escolar que tanto pode levar o indivíduo a um estado saudável ou a desenvolver determinados tipos de doenças. Nessa direção, o adoecimento psicológico dos professores e seu consequente afastamento das atividades laborais tem se tornado uma constante no campo da educação. Para investigar alternativas político-pedagógicas favoráveis ao bem-estar dos professores da educação básica brasileira e a processos educativos de qualidade, utilizar-se-á um enfoque teórico-metodológico *qualitativo*. A *revisão bibliográfica dos eixos que norteiam o trabalho: saúde, formação docente e cultura, possibilitaram* que os achados fossem analisados em profundidade e extensão, contemplando o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa.

Enfocando os aspectos qualitativos da pesquisa, a revisão do estado da arte favoreceu o levantamento dos dados ampliando a compreensão sobre o tema proposto na pesquisa. Dessa forma, buscamos compreender o “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” que envolvem e (re)significam as relações humanas (Minayo, 2016, p. 20).

## Conclusões

Os aspectos culturais influenciam de sobremaneira as formas como os indivíduos se relacionam no espaço escolar. Quando essas construções sociais não se efetivam de forma saudável, o sujeito tende a se sentir oprimido e desmotivado nas suas práticas laborais. A síndrome de Burnout que vem atingindo os professores nas últimas décadas tem produzido efeitos devastadores no bem-estar docente refletindo-se em lacunas do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Apesar da relevância do tema, foi percebido que há um vasto campo científico ainda a ser explorado para entendermos substancialmente como se evolui a síndrome de Burnout. Perguntas ainda precisam ser respondidas para que tenha um panorama mais amplo e definido sobre os impactos que um convívio negativo no ambiente de trabalho que reverberam nas instituições educacionais como um todo.

A presente investigação permitiu um levantamento de achados significativos para a construção de juízos críticos e propositivos sobre o bem-estar do professor da escola básica, apontando que diante dos dilemas e desafios que marcam o seu cotidiano profissional, as propostas dialógicas seriam uma alternativa saudável de (re)construção das identidades docentes.

## Referências bibliográficas

- Almeida Filho, N. de. (2011). *O que é saúde?* Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Canguilhem, G. (2005). *Escritos sobre a medicina*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Canguilhem, G. (2009). *O normal e o patológico* (6.<sup>a</sup> ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Carlotto, M. S. (2003). Burnout e o trabalho docente: considerações sobre a intervenção. *Revista Eletrônica InterAção Psy*, 1(1), 12-18.
- Carlotto, M. S., & Camara, S. G. (2008). Análise da produção científica sobre a Síndrome de Burnout no Brasil. *PSICO*, 39(22), 152-158.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Minayo, M. C. de S. (2016). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Pimenta, S. G. (1999). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In S. Garrido Pimenta (Coord.), *Saberes pedagógicos e atividade docente* (pp. 15-34). São Paulo: Cortez Editora.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.



## Percepción de estudiantes del grado de educación infantil sobre su alfabetización de textos académicos

PEÑA ZABALA, MIRIAM  
URRUTIA RASINES, ANA  
LANGARIKA-ROCAFORT, ARGIA

*Universidad del País Vasco (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

En el desarrollo de su actividad científica y laboral, el profesorado consume y produce textos académicos de manera habitual. Por ello, los docentes deben ser lectores y escritores competentes, capaces de adquirir conocimiento y compartirlo contribuyendo, así, a su construcción y expansión. Por lo tanto, el alumnado de los Grados de Educación debe formarse en las competencias implicadas en la lectura y en la escritura (Roa, 2013). De no ser así, tal y como apunta Boillos (2018), una alfabetización académica débil deriva en una concatenación de complicaciones, en las que se ven afectadas diversas dimensiones, como la construcción de las estructuras retóricas, las sintácticas, o las gramaticales, entre otras.

En este sentido, el plagio, la copia y otro tipo de malas conductas académicas representan un grave problema vinculado a la creación de textos en la educación superior (Comas- Forgas y Sureda-Negre, 2010; Wilkinson, 2009). En los últimos años, la aparición de Internet y de procesadores de texto ha provocado que la copia de contenidos sea mucho más sencilla, aumentando con ello el número de retracción de publicaciones (Steen, Casadevall y Fang, 2013) y la prevalencia de estas prácticas en el mundo universitario (Power, 2009), sin tener en cuenta el desprestigio o la mala praxis que puede suponer su normalización.

El primer objetivo de este estudio fue conocer la percepción de estudiantes del Grado de Educación Infantil sobre sus propios conocimientos y su nivel de comprensión de la lectura y escritura de textos académicos. El segundo objetivo fue estudiar la actitud, interés y motivación del alumnado en torno a la lectura y escritura de textos académicos. El último objetivo fue conocer la frecuencia, las razones y la importancia que le otorga el alumnado al hecho de copiar o plagiar.

Preguntas de investigación:

1. ¿Cómo percibe el alumnado su conocimiento y comprensión sobre...
  - a. la lectura de los textos académicos?
  - b. la escritura de los textos académicos?
  - c. las fuentes académicas: búsqueda, citas en el texto y referencias finales?
2. ¿Cuál es la actitud del alumnado respecto ...
  - a. al interés de la lectura de los textos académicos?
  - b. al conocimiento de la escritura de los textos académicos?

- c. al conocimiento de las fuentes académicas: búsqueda, citas en el texto, referencias finales y normas APA?
3. ¿Qué opinión tiene el alumnado sobre copiar o plagiar en relación a...
  - a. su frecuencia?
  - b. las razones para hacerlo?
  - c. la importancia de hacerlo?

## Metodología

Se pasó un cuestionario al alumnado de tercer curso Educación Infantil en horario lectivo en el inicio del curso 2019/2020. El alumnado fue informado sobre el objeto del estudio y de que su participación era completamente voluntaria y anónima. Toda la información obtenida de los/as participantes fue tratada de acuerdo con la Declaración de Helsinki y la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal.

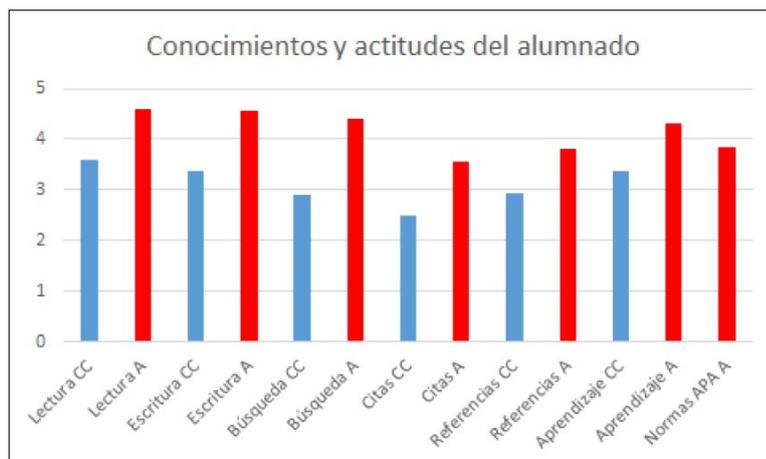
El cuestionario estaba formado 88 ítems con una escala *Likert* de 5 opciones mediante la herramienta encuestafacil.com. Se diseñaron 22 cuestiones sobre el conocimiento y comprensión de los textos académicos, y 32 sobre la actitud al respecto. Las cuestiones sobre plagio fueron las preguntas de Wilkinson (2009) adaptadas al contexto de la facultad. Durante la realización del cuestionario, una de las investigadoras estuvo presente para aclarar cualquier duda que pudiera surgir.

Se realizó un análisis descriptivo de las respuestas empleando el programa SPSS® (versión 23, IBM® Company, Armonk, NY, USA) y el Excel 2016. Se compararon las respuestas de los apartados de conocimiento y comprensión con los de actitud. Por otro lado, se describieron los resultados de las respuestas en el apartado de plagio.

## Resultados y conclusiones

Del total de 153 estudiantes matriculados en este curso del Grado de Educación Infantil, 128 respondieron al cuestionario (83,66%), con una edad media de 21,10 años ( $\pm 2,35$  años), siendo la mayoría de ellas mujeres (108, 84,37%).

El alumnado percibe que su conocimiento y comprensión de la lectura y escritura de textos académicos y las fuentes de información es adecuada (2,5-3,6/5). No obstante, considera que estos conocimientos son más importantes y expresan un interés mayor que los conocimientos que creen que tienen (3,5-4,6/5).



**Figura 1.** Resultados de los bloques principales del cuestionario. A; Actitudes, CC; conocimientos y comprensión

Respecto al plagio, el alumnado lo percibe como una actividad poco frecuente en general (1,4-2,6) aunque admiten que ocurre. La excesiva carga de trabajo (3,6), lograr una mejor calificación (3,5) y no comprender las normas (3,2) son las principales razones para copiar (Figura 2).

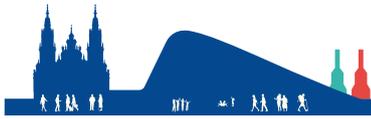


**Figura 2.** Razones para copiar/plagiar

Los resultados de este estudio pueden orientar sobre posibles intervenciones con estudiantes de los Grados de Educación, para paliar sus carencias respecto al conocimiento de la lectura y la escritura de los textos académicos, para concienciar sobre el peligro del plagio y, en definitiva, para mejorar su alfabetización académica.

## Referencias bibliográficas

- Boillos Pereira, M. M. (2018). La autopercepción de las habilidades en el inicio de la etapa universitaria. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(2), 149-160.
- Comas-Forgas, R., & Sureda-Negre, J. (2010). Academic plagiarism: Explanatory factors from students' perspective. *Journal of Academic Ethics*, 8(3), 217-232.
- Power, L. G. (2009). University Students' Perceptions of Plagiarism. *The Journal of Higher Education*, 80(6), 643-662. doi: 10.1080/00221546.2009.11779038
- Roa, P. (2013). La escritura de textos académicos: un reto para los docentes. *Infancias Inágenas*, 12(2), 81-87.
- Steen, R. G., Casadevall, A., & Fang, F. C. (2013). Why has the number of scientific retractions increased? *PloS one*, 8(7), e68397.
- Wilkinson, J. (2009). Staff and student perceptions of plagiarism and cheating. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 98-105.



# Aproximación cuantitativa y cualitativa al perfil de competencias del profesorado universitario

LÓPEZ-GÓMEZ, ERNESTO  
CACHEIRO-GONZÁLEZ, MARÍA LUZ  
DOMÍNGUEZ GARRIDO, MARÍA CONCEPCIÓN

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Durante las últimas décadas, distintos estudios han caracterizado al profesorado universitario “ideal” desde diversas perspectivas. Una aproximación relevante consiste en explorar las creencias de los estudiantes sobre las competencias propias del profesorado universitario para una docencia de calidad.

Así, se han llevado a cabo estudios que identifican, desde la perspectiva de los estudiantes universitarios, las cualidades profesionales y personales deseables en el profesorado para una docencia de calidad, excelente o eficaz. Entre estos atributos destacan recurrentemente el dominio del contenido, la organización y la planificación del curso, las habilidades comunicativas y la claridad, la tutoría y la relación académica de apoyo al aprendizaje, la evaluación formativa y el feedback, con un variado crisol de matices y relaciones (Blair y Valdez Noel, 2014; Gargallo et al., 2010; Komarraju, 2013; Pozo, Reboloso y Fernández, 2000; Slate, et. al., 2011; Casero, 2010; Arnon y Reichel, 2007; San Martín et al., 2014).

En este contexto, esta contribución<sup>1</sup> pretende explorar la percepción de estudiantes universitarios del primer curso de los Grados de Educación Social y Pedagogía sobre la importancia atribuida a las competencias del profesorado. En definitiva, se trata de abordar las siguientes cuestiones: ¿cuáles son las competencias docentes que los estudiantes universitarios del primer curso perciben como más y menos importantes para una enseñanza orientada al desarrollo de competencias? Y ¿qué argumentos proporcionan para valorar unas competencias como más importantes que otras?

## Metodología

Para ello, se presenta un estudio descriptivo y exploratorio, que asume un enfoque cuantitativo y cualitativo. La muestra es intencional (no probabilística), por conveniencia y disponibilidad. Los participantes han sido 350 estudiantes del primer curso de los Grados de Educación Social y Pedagogía de una universidad española,

<sup>1</sup> Esta contribución forma parte del proyecto de investigación “*Desarrollo de competencias y su incidencia en la formación del profesorado: armonización de procesos educativos entre educación secundaria y universitaria*” (EDU2016-78451-P), financiado por el *Ministerio de Economía y Competitividad* (España).

quienes completaron un cuestionario que incluyó variables de clasificación, 17 ítems para valorar en una escala de 4 opciones la importancia de las competencias que conforman el inventario propuesto, una pregunta de selección en la que se incluyeron las cinco competencias más importantes y, finalmente, una pregunta abierta para recoger la valoración de los informantes sobre las razones de la importancia atribuida.

El cuestionario se administró online. La participación fue voluntaria y se aseguró el anonimato y la confidencialidad. El análisis de datos se orienta desde una aproximación descriptiva y exploratoria, que integra las valoraciones cuantitativas y cualitativas para ofrecer resultados explicativos.

## Resultados y conclusiones

En primer lugar, considerando el estudio cuantitativo destacan los siguientes resultados:

- Los estudiantes perciben como más importantes, que podríamos denominar imprescindibles, las competencias: conocimiento del contenido, planificación, comunicación y motivación.
- Un segundo grupo de competencias valoradas por los estudiantes como importantes son “tutoría” y “social-emocional”.
- Las competencias “digital”, “investigación”, “trabajo en equipo” y “liderazgo” no son percibidas como relevantes o muy importantes, en comparación con las anteriores.
- La competencia menos valorada por los estudiantes en su importancia es la que refiere a la “pertenencia institucional” del profesorado universitario.
- Los resultados generales muestran que son las estudiantes quienes perciben las competencias docentes como “más importantes” en comparación con los estudiantes.
- Considerando las dos titulaciones, Educación Social y Pedagogía, la percepción de importancia informada por los estudiantes se distribuye en un perfil similar.
- Atendiendo al grado de satisfacción informado por los participantes, se observa que cuanto mayor es la satisfacción con la titulación reportada por los estudiantes, mayor es la percepción de importancia de las competencias del profesorado (tendencia global en todas las competencias).

En segundo lugar, a través del análisis cualitativo de las respuestas a la pregunta abierta se confirmó el análisis cuantitativo, a través de los siguientes resultados:

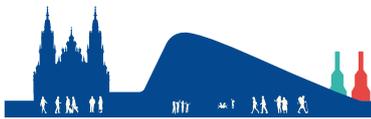
- Los estudiantes presentan argumentos en torno a la importancia global de las competencias, destacando su necesaria interconexión en un perfil equilibrado.
- Destacan en sus respuestas principalmente el valor del conocimiento del contenido en la docencia universitaria y la importancia de la competencia comunicativa, identificada como nuclear para lograr que la enseñanza sea eficaz.
- Otros argumentos tienen que ver con la necesidad de planificar la docencia, como modo de optimizar aquello que debe enseñarse y aprenderse en el curso, y aquellas competencias “relacionales”, que tienen que ver con la imagen del profesorado universitario como alguien que orienta, motiva, inspira y entusiasma.

Como conclusión general cabe destacar que estos resultados son coincidentes con la literatura internacional, además animan a reflexionar sobre la relevancia de competencias relacionales e interactivas, antes que otras de naturaleza más técnica o instrumental.

## Referencias bibliográficas

- Arnon, S., & Reichel, N. (2007). Who is the idea teacher? Am i? Similarity and difference in perception of students of education regarding qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 441-464.
- Blair, E., & Valdez Noel, K. (2014). Improving higher education practice through student evaluation systems: is the student voice being heard? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(7), 879-894.

- Casero, A. (2010). ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado? *Revista Española de Pedagogía*, 68(246), 223-242.
- Gargallo, B., Peris, F. J. S., Ros, C. R., & Remesal, A. F. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios: la percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 6.
- Komaraju, M. (2013). Ideal Teacher Behaviors: Student Motivation and Self-Efficacy Predict Preferences. *Teaching of Psychology*, 40(2), 104-110.
- Pozo, C., Reboloso, E., & Fernández, B. (2000). The 'Ideal Teacher'. Implications for student evaluation of teacher effectiveness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(3), 253-263.
- San Martín, S., Santamaría, M., Hoyuelos, F.J., Ibáñez, J., & Jerónimo, E. (2014). Variables definitorias del perfil del profesor/a universitario/a ideal desde la perspectiva de los estudiantes pre-universitarios/as. *Educación XXI*, 17(2), 193-215. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11486
- Slate, J. et. al. (2011). Views of effective college faculty: a mixed analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(3), 331-346.



# Percepción de los estudiantes de las Universidades de Granada y Ferrara sobre sus valores

CÍVICO ARIZA, ANDREA

*Universidad de Granada (España)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Fracaso y abandono escolar son conceptos estrechamente vinculados (Martínez y Álvarez, 2005) que, en ocasiones, pueden llegar a confundirse o superponerse (Lara- García, González-Palacios, González-Álvarez, Martínez-González, 2014). En este sentido, algunos autores como Antelm, Gil, Cacheiro y Pérez (2018) se refieren a ellos de manera indistinta, mientras que otros como Fernández-Enguita, Mena-Martínez y Riviere-Gómez (2010) consideran que, pese a su vinculación, existen diferencias entre ambos.

El fracaso escolar tiende a relacionarse con unos resultados educativos limitados, deficientes e insatisfactorios por parte de los estudiantes (De la Orden, Oliveros, Mafokozi y González, 2001), quienes no consiguen alcanzar los conocimientos y habilidades necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en la sociedad ni para continuar sus estudios (Marchesi, 2003).

Además, el fracaso escolar puede derivar en abandono, el cual puede ser considerado, en sentido amplio, como la situación voluntaria en la que un alumno cesa sus estudios de forma intencional (Martínez y Álvarez, 2005). Desde un punto de vista más restrictivo, el abandono escolar afecta a la población de entre 18 y 24 años que no ha completado algún tipo de educación secundaria postobligatoria (European-Commission, EACEA, Eurydice y Cedefop, 2014) y se relaciona con el desempleo, la insatisfacción laboral, la baja calidad de vida o las situaciones laborales desfavorecidas (Dowrick y Crespo, 2005; OCDE, 2008).

El presente trabajo tiene por objetivo principal analizar si, en el ámbito de la investigación educativa, el fracaso y el abandono escolar se contemplan como dos conceptos diferentes o, por el contrario, se hace un uso indistinto de los mismos. Para ello, se analizarán los términos que se asocian, por un lado, al fracaso y, por otro, al abandono escolar, a partir de una revisión de las palabras clave empleadas en la literatura académica. A su vez, como un objetivo secundario de este estudio se pretende proporcionar una descripción actualizada de la producción científica sobre fracaso y abandono escolar a nivel internacional.

## Metodología

Para la revisión de la producción científica se empleó la base de datos *Social Sciences Citation Index* de la colección principal de la *Web of Science*. Tras revisar los tesauros de la UNESCO y de ERIC, se acordó utilizar como términos de búsqueda: *school dropout* [*schooldrop-out*], *school desertion*, *school failure*, *academic failure*, *grade repetition* y *truancy*. Como campo de búsqueda se estableció el “título de la revista” y como límite temporal “hasta 2020”.

La búsqueda arrojó 644 resultados, que se clasificaron en función de si en el título se hacía referencia a: fracaso (230), abandono (406) o ambos (8).

Del total de artículos, solo 278 tenían registradas las palabras claves en la WoS. Estas palabras (1272) fueron clasificadas en categorías extraídas del tesoro de la UNESCO por dos investigadores independientes (índice de acuerdo entre evaluadores del 84,3%).

Finalmente, se llevó a cabo un estudio de los principales descriptores de los artículos (año de publicación, idioma, país del autor de correspondencia y categorías del tesoro) y un análisis inferencial dirigido a determinar posibles diferencias en las palabras clave de los artículos (categorías del tesoro) en función de si éstos estaban centrados en el fracaso o el abandono escolar.

## Conclusiones

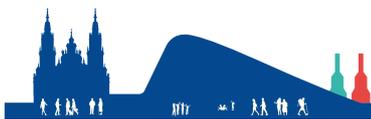
El análisis muestra un crecimiento constante en el número de publicaciones sobre abandono y fracaso escolar desde el año 1956, y especialmente en los últimos años. En cuanto al país de procedencia de los autores de correspondencia, la mayoría provienen de Estados Unidos (41.61 %), España (5.12 %) y Canadá (4.35 %). Además, el inglés es el idioma que prevalece en las publicaciones (92.08 %), seguido del castellano (4.19 %), el alemán y el croata (0.77 %).

Como resultado del análisis, se han establecido las categorías que se asocian con cada uno de los tipos de artículo. De este modo, las palabras asociadas con abandono (*dropout*) son *dropouts, methodology, minority groups, countries and country groupings, social problems, social behaviour, graduation, sociology, career development, enrolment, life cycle, race, religion* y *social welfare*; mientras que el fracaso (*failure*) está asociado principalmente con *psychological factors, academic failure, organization and methods, academic achievement, politics, grade repetition, evaluation, cognitive processes, teachers* y *learning strategies*.

Tras el análisis parece evidenciarse que la literatura académica asocia el fracaso escolar a factores de corte psicológico, cognitivo o académico; a diferencia del abandono escolar, que se relaciona con aspectos culturales y de desarrollo económico y social.

## Referencias bibliográficas

- Antelm, A. M., Gil, A. J., Cacheiro, M. L., & Pérez, E. (2018). Causas del fracaso escolar: Un análisis desde la perspectiva del profesorado y del alumnado. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 36(1), 129-149.
- De la Orden, A., Oliveros, L., Makofzi, J., & González, C. (2001). Modelos de investigación de bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 159-178.
- Dowrick, P. W., & Crespo, N. (2005). School failure. In *Handbook of Adolescent Behavioral Problems*. Boston, MA: Springer.
- European Commission, EACEA, Eurydice, Cedefop. (2014). Tackling early leaving from education and training in Europe: Strategies, policies and measures. *Eurydice and Cedefop Report*.
- Fernández-Enguita, M., Mena-Martínez, L., & Riviére-Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Obra Social "Fundación la Caixa".
- Lara-García B., Gonzaláz-Palacios, A., González-Álvarez, M. A., & Martínez-González, M. (2014). Fracaso escolar: conceptualización y perspectivas de estudio. *Revista de Educación y Desarrollo*, 30, 71-83.
- Marchesi, Á. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid. Fundación Alternativas.
- Martínez, R. A., & Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- OCDE (2008). *Education at a Glance*. París: OCDE.



## Mejores personas para el mundo: Objetivo Agenda 2030

**MARTÍNEZ GARCÍA, BEATRIZ**  
**SAMPEDRO FERREIRO, BEATRIZ**

*CPI do Toural (España)*

### Contextualización

El Colegio Público Integrado Toural está situado en el municipio de Vilaboa, Pontevedra. En nuestro centro se imparten las tres etapas educativas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, lo que nos permite realizar un enfoque integrado del trabajo por proyectos y la coordinación vertical de las acciones y actividades a través de las tres etapas.

Un porcentaje muy importante de nuestro alumnado no goza en su entorno familiar de las condiciones óptimas necesarias para un buen aprovechamiento de su etapa escolar, ya que se trata de una zona semi rural, de nivel sociocultural medio-bajo. El 13% de nuestro alumnado es de procedencia magrebí y el alumnado de etnia gitana supera el 5%.

Estas realidades sociales y culturales nos caracterizan como centro y marcan nuestra línea de actuación como docentes trabajando por una educación de calidad y compensadora.

Parte del profesorado apostamos por la Educación para el Desarrollo como propuesta metodológica. Nuestra filosofía educativa nos lleva a implicarnos en proyectos que formen a nuestro alumnado siempre bajo el marco de la sostenibilidad y la interculturalidad, aprendiendo a vivir de manera responsable, en defensa y respeto del medio ambiente e iniciándose en la práctica como ciudadanos activos, solidarios, comprometidos en la lucha por la justicia social y búsqueda de paz. Somos conscientes además, que el aprendizaje entre iguales es óptimo para favorecer el verdadero intercambio de ideas y fomentar una mente crítica y reflexiva.

La inquietud por querer implantar esta educación de calidad nos llevó a participar en diferentes convocatorias de los Plan Proxecta de innovación educativa de la Consellería de Educación como O mundo que Queremos, Conecta cultura, Monte vivo, Proxecto didáctico Antonio Fraguas, Rede de Centros Solidarios y lleva a cabo proyectos propios como algunos de los que describimos en esta propuesta de buenas prácticas.

### Descripción de la experiencia

En los siguientes proyectos encontramos el marco necesario para sensibilizar al alumnado y realizar distintas iniciativas de compromiso con los demás, y con el medio ambiente, desarrollando su competencia social y cívica al identificar en su entorno próximas situaciones susceptibles de mejora con las que se comprometen.

UNIENDO TESELAS, CONSTRUYENDO IGUALDAD, proyecto de desarrollo intercultural, con propuestas educativas específicas para el alumnado y profesorado, dotándoles de herramientas prácticas y didácticas

para fomentar la interculturalidad, favoreciendo la aceptación de la diversidad social para hacer nuestra escuela más inclusiva.

EL CIELO EN LA PIEDRA, proyecto de investigación en colaboración con la Universidad de Vigo, que llevó al alumnado a conocer más a fondo el patrimonio de Vilaboa mediante la búsqueda de decoraciones en los hórreos (luna, sol y relojes astronómicos) que les permitiera establecer un vínculo entre éstos y el cielo.

COMPROMETETE: DONA TU TIEMPO, por el que nos concedieron el X premio nacional de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer. introduciendo al alumnado en acciones de voluntariado, desarrollando distintas iniciativas de compromiso con los demás, y con el medio ambiente, trabajando su competencia social y cívica: donación de pelo contra el cáncer, plantación de árboles en el bosque de la memoria, elaboración y venta de pulseras para contribuir a la construcción de una escuela de oficios de Amdalai en Gambia, elaboración y envío de mantas Refugee Ground Support de París, voluntariado con el Banco de Alimentos, colaboración con “Xadrez pola paz” elaborando cometas y piezas de ajedrez con impresora 3D para un campo de refugiados en Jordania, recogida de patines para la escuela de patinaje del orfanato de Wukro en Etiopía

DESPLÁSTIFICATE, dentro de las escuelas UNESCO, centrándonos en la reducción y gestión de residuos en nuestro centro: reciclaje de plásticos, material de escritura con Terracycle, tapones con “Amigos de Galicia, móviles con Mobilback elaboración de compost...

TOURALBIKE: PEDALEANDO CARA A LA SOSTENIBILIDAD buscando que nuestros estudiantes desarrollen la conciencia a la hora de consumir y comprar, guiándoles hacia la adquisición de actitudes responsables, tomando decisiones de consumo adecuadas teniendo en cuenta una producción respetuosa éticamente y con el medio ambiente. Alguno de los objetivos es proponer al Concello el acondicionamiento de rutas seguras para ir al cole en bicicleta, la elaboración de productos artesanales, cosméticos naturales y de un chicle sin plástico, un mercado de trueque y segunda mano y elaboración de un catálogo de establecimientos sostenibles en Vilaboa.

## Conclusiones

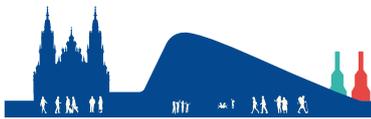
Pensamos que hemos incorporado a nuestra práctica educativa un proyecto innovador, con actividades que conllevaron implícitos, cambios metodológicos y organizativos en la práctica educativa de nuestro centro.

Para el profesorado, supone un reto metodológico y la transformación y revitalización continua de nuestras prácticas educativas. Planificar actuaciones fuera del aula, en contextos reales, implica un replanteamiento de nuestro papel como docentes, y nos lleva a relacionarnos con nuestro alumnado en contextos diferentes al escolar, ayudándonos a conocerlos más como personas y no sólo desde el punto de vista académico.

Para el alumnado, ver como sus acciones tienen una repercusión en su entorno cercano y/o en el mundo global en el que vivimos, supone una mayor consciencia de su corresponsabilidad individual como personas que forman parte de una ciudadanía mundial colaborando en el cumplimiento de la agenda 2030, tratando de ser no los mejores, sino las mejores personas para el mundo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- García, I., Gratacós, J., y de Paz, D. (2019). *La educación para la ciudadanía global como propuesta metodológica transformadora. Reflexiones y propuestas prácticas*. Recuperado de [http://www.kaidara.org/wp-content/uploads/2019/12/ECG\\_propuesta\\_metodologica\\_transformadora.pdf](http://www.kaidara.org/wp-content/uploads/2019/12/ECG_propuesta_metodologica_transformadora.pdf)
- Oliveros, M. E. (2018). *Centros educativos transformadores. Rasgos y propuestas para avanzar*. Recuperado de [https://www.intered.org/sites/default/files/intered\\_centros\\_educativos\\_transformadores.pdf](https://www.intered.org/sites/default/files/intered_centros_educativos_transformadores.pdf)
- Ramírez, Y. (2019). *Residuo Cero: Comienza a restar desde casa*. Madrid: Titilante Ediciones.



## ¿Qué nos pueden aportar los conceptos umbrales a la educación superior?

**CALDUCH, ISAAC**

*Universitat de Barcelona (España)*

**RATTRAY, JULIE**

*Durham University (Reino Unido)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

En 2003, Meyer y Land publicaron su artículo seminal proponiendo la noción de concepto umbral, que posteriormente se transformó en un marco teórico completo: 'Threshold Concepts Framework' (Land, Meyer y Flanagan, 2016; Timmermans y Meyer, 2017). Este marco defiende que dentro de cada disciplina existen un conjunto de conceptos que tienen el potencial de transformar el estudiante para que adquiriera los modos de razonar, actuar y ser propios de un profesional de dicha disciplina. Cabe puntualizar que, aunque la noción original haga referencia a conceptos, cabe entenderlos desde una perspectiva más amplia que no excluya otros umbrales de aprendizaje no puramente conceptuales. En sus propias palabras: "Un concepto umbral puede considerarse como un portal, que abre una nueva manera de pensar acerca de algo que antes era inaccesible. Un concepto umbral representa una forma transformada de entender, interpretar o ver algo sin la que el estudiante no puede progresar. Como consecuencia de la comprensión de un concepto umbral puede producirse una transformación de la percepción que el sujeto tiene de una disciplina, de su propia identidad o incluso de su visión del mundo". (Meyer y Land, 2003:1, traducido).

Los conceptos umbrales se han definido como transformativos, integradores, probablemente irreversibles, potencialmente problemáticos, delimitados disciplinarmente, discursivos, reconstituyentes y liminales (Meyer y Land, 2003, 2005). En este sentido, para aprender un concepto umbral, el estudiante experimenta un proceso de aprendizaje liminal, caracterizado por ser un proceso dinámico y oscilatorio entre el estado preliminar y el postliminal. Durante este proceso, el estudiante experimenta una transformación tanto epistemológica como ontológica, reconfigurando su propia subjetividad como futuro profesional.

Después de quince años desde el primer artículo, se han publicado más de 3000 artículos, varios libros monográficos, tesis doctorales, a la vez que encontramos muchas instituciones de educación superior que han realizado cambios en sus prácticas pedagógicas. Sin embargo, aún no existen publicaciones de impacto en español, ni ha tenido un impacto real en las prácticas pedagógicas de los contextos iberoamericanos.

En este sentido, consideramos oportuno presentar a la comunidad iberoamericana cuál es la utilidad de dicha noción y qué nos puede aportar en nuestros contextos para mejorar las prácticas pedagógicas en la educación superior.

## Metodología

Para poder identificar la utilidad de los conceptos umbrales en la educación superior, hemos llevado a cabo una revisión sistemática de la literatura. Para ello, revisamos todos los artículos con revisión por pares publicados en Web of Science y ERIC, entre el año 2003 (primer artículo seminal) y el 2018. Las palabras clave utilizadas fueron: Threshold Concept OR Liminal Learning. Para seleccionar los artículos más relevantes utilizamos un procedimiento mixto a partir del protocolo PRISMA para revisiones sistemáticas (Moher et al., 20015) y la consideración del factor de impacto de los artículos.

En resumen, el proceso realizado consistió en los siguientes pasos: a) Búsqueda en las bases de datos, utilizando las palabras clave; b) Eliminación de artículos duplicados, artículos que no fueran en inglés, sin revisión por pares o sin texto completo; c) Revisión de los resúmenes para identificar aquellos artículos tanto teóricos como empíricos que realmente están centrados en los conceptos umbrales o la liminalidad; d) Revisión de los textos completos y de su factor de impacto para identificar los trabajos más relevantes. Mediante este proceso, terminamos seleccionando 27 artículos esenciales para comprender la utilidad de los conceptos umbrales, los cuales analizamos mediante un proceso de análisis de contenido.

## Resultados y conclusiones

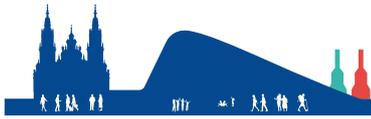
A partir de la revisión sistemática de la literatura, se han identificado cinco grandes áreas de aplicación de los conceptos umbrales en el ámbito de la educación superior:

- A) Diseño curricular: Los conceptos umbrales ayudan a reducir el currículum universitario, usualmente sobresaturado, centrándolo en aquellos conceptos que permiten al estudiante desarrollar modos de razonar y actuar como futuros profesionales.
- B) Aprendizaje transformador: Centrar la docencia en los conceptos umbrales supone promover procesos de aprendizaje liminal, los cuales son caracterizados por su gran potencial transformador.
- C) Concepción no lineal del aprendizaje: Los procesos liminales son dinámicos, oscilatorios, emergentes y erráticos. Pensar en una docencia centrada en los conceptos umbrales puede contribuir a desafiar las concepciones lineales del aprendizaje.
- D) Evaluación del aprendizaje: Supone cuestionar y repensar algunos métodos de evaluación del aprendizaje para identificar aquellos aprendizajes miméticos que, aunque parecen profundos y muchas veces son evaluados como tal, son esencialmente superficiales.
- E) Pedagogías de la incertidumbre: Los conceptos umbrales suelen ser problemáticos, afrontarlos en vez de rehuirlos supone apostar por una pedagogía de la incertidumbre, donde el estudiante desarrolla capacidades transversales para gestionar la ansiedad y el riesgo del aprendizaje de lo desconocido.

## Referencias bibliográficas

- Land, R., Meyer, J. H. F., & Flanagan, M. (Eds.). (2016). *Threshold concepts in practice*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Meyer, J. H. F., & Land, R. (2003). Threshold concepts and troublesome knowledge: Linkages to ways of thinking and practicing within the disciplines. In C. Rust (Ed.), *Improving students learning: Improving student learning theory and practice – Ten years on*. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Meyer, J. H. F., & Land, R. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge: Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *Higher Education*, 49, 373-388. doi: 10.1007/s10734-004-6779-5
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., & Stewart, L. A. (2015). Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analysis Protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Syst Rev*, 4(1), 1. doi: 10.1186/2046-4053-4-1

Timmermans, J. A., & Meyer, J. H. (2019). A framework for working with university teachers to create and embed 'Integrated Threshold Concept Knowledge' (ITCK) in their practice. *International Journal for Academic Development*, 24(4), 354-368.



## **Acoplamiento dinámico y distancias conceptuales en el aula universitaria**

**MEDINA, JOSE LUIS**

**CALDUCH, ISAAC**

**HERVAS, GABRIEL**

*Universitat de Barcelona (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Este estudio presenta un análisis de las interacciones entre los saberes disciplinares y pedagógicos del profesorado y los aprendizajes de los estudiantes en la educación superior.

Las respuestas que los profesores ofrecen a las contribuciones de los estudiantes (preguntas, afirmaciones, argumentaciones, reflexiones) durante sus interacciones en el aula suponen un proceso complejo mediante el que el profesor ajusta y acomoda sus intervenciones a las que acaba de realizar el estudiante (Trigwell y Shale, 2004). Es una forma de sintonización mental que, desde el punto de vista de la sociolingüística acontece porque el profesor identifica en las contribuciones de los estudiantes marcadores de reconocimiento (Balslev, Vanhulle y Tominska, 2011). Se trata de elementos presentes en la enunciación del alumno que muestran sus procesos de incorporación de la palabra ajena, esto es, su manera de significar el contenido disciplinar (Larrain y Medina, 2007). Este estudio revela su dinámica y funcionamiento en la educación superior.

El estudio se centra en el análisis de la dinámica del conocimiento (pedagógico-disciplinar) del profesor universitario en relación con el discurso del estudiante y con su aprendizaje. Para ello se estudia su dialogicidad interna o autorreferencial, esto es, la re-presentación (reconstrucción) de ese saber a partir del relato del docente y su dialogicidad externa, esto es, tanto el papel coprotagonista que juegan las contribuciones de los estudiantes en su génesis y despliegue, como sus repercusiones reales en el aprendizaje de los alumnos (Medina y Jarauta, 2016).

¿Cómo percibe el profesor las intervenciones de los estudiantes? ¿A qué parte de ellas responde? ¿Cómo es el proceso mediante el que determina a qué prestar atención? ¿Cómo interpreta la contribución del estudiante? ¿Cómo decide qué responder? ¿Qué factores determinan la evocación de un tipo u otro de respuesta? ¿Qué responde? ¿Cómo responde? ¿Qué repercusiones tiene en el aprendizaje de los estudiantes un tipo u otro de respuestas?

El objetivo del estudio es analizar los cambios en la densidad atencional y en la discriminación perceptual de los profesores cuando estos efectivamente se producen, esto es, en una corta escala de tiempo y en su interacción con las contribuciones de los estudiantes. La finalidad es profundizar en el conocimiento de los procesos discursivos autorreferenciales e intersubjetivos mediante los que el profesor acopla sus percepciones y significaciones con las de los estudiantes durante sus interacciones discursivas y de sus repercusiones en el aprendizaje.

## Metodología

El método de investigación que hemos utilizado ha sido una Etnografía de la Comunicación (Hymes, 1962), de naturaleza sociolingüística en su vertiente microsocia (Gumperz, 1982). Este método analiza los eventos comunicativos y los factores relevantes lingüísticos, cognitivos y socioculturales relacionados con la interacción comunicativa en una comunidad lingüística concreta. El objetivo de este acercamiento era lograr una comprensión de las interacciones verbales y sociales entre profesores y estudiantes, momento a momento, desentrañando de ellas los sentidos y significados que los participantes ponían en juego en la interacción.

Para dar visibilidad empírica a los procesos de pensamiento no directamente observables que acontecen durante las interacciones discursivas entre estudiantes y profesores en tiempo real, se utilizaron las siguientes estrategias de recogida de información: (a) Observación no participante y grabación de las clases, (b) Análisis de las grabaciones y selección de episodios relevantes, (c) Entrevistas de estimulación del recuerdo (Erickson y Simon, 1993), (d) Transcripciones paralelas (Wenston y McAlpine, 2002).

Los datos se analizaron mediante el Análisis Secuencial del Flujo del Discurso (Nitti, Ciavolino, Salvatore y Gennaro 2010).

En el estudio participaron 5 profesores altamente valorados por sus pares y por los estudiantes. Estos interactuaron con 22 estudiantes durante las clases observadas, quienes también consideramos participantes del estudio.

## Resultados y conclusiones

Las interacciones que se establecen entre los docentes y los estudiantes son mucho más complejas y dinámicas de lo que creíamos. Si tradicionalmente se daba por hecho que la existencia de distancias conceptuales entre ambos impedía que el estudiante pudiera aprender, los resultados obtenidos ponen en duda dicha afirmación.

Toda interacción profesor-estudiante está parcialmente mediada por el acoplamiento dinámico (subjetivo e intersubjetivo), momento a momento, de los procesos de percepción, descripción, apreciación, significación y comprensión que cada uno de ellos pone en juego.

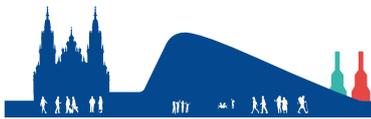
Estos procesos de acoplamiento dinámico permiten que procesos de sintonización y disonancia puedan coexistir en las interacciones discursivas en el aula universitaria. Es más, estos dos elementos que pudieran parecer antagónicos, en ocasiones logran que emerjan procesos de aprendizaje efectivos, a partir de una relación dialógica entre ambos. El saber pedagógico del docente y el aprendizaje del estudiante tienen un aspecto dinámico tanto en su génesis como en su contenido.

Estos resultados nos llevan a problematizar algunas nociones del aprendizaje que lo conciben como un fenómeno de carácter lineal, y transitar hacia una visión más compleja y dinámica del aprendizaje universitario. No siempre una interpretación errónea del profesor conlleva una respuesta inútil para el aprendizaje del estudiante, ni siempre una buena interpretación conlleva una respuesta efectiva.

## Referencias bibliográficas

- Balslev, C., Vanhulle, S., & Tominska, E. (2011). A discursive Approach to Recognition en the Practicum. *McGill Journal of Education*, 46(1), 23-39.
- Erickson, K., & Simon, H. (1993). *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. Boston: MIT Press.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Oxford, U.K.: Oxford University Press.
- Hymes, D. (1962). The ethnography of speaking. In T. Gladwin, W. Sturtevant, & A. and Education (Eds.), *Anthropology and Education*. Washington, DC: Anthropological Society of Washington.
- Larraín, A., & Medina, L. (2007). Análisis de la enunciación: distinciones operativas para un análisis dialógico del discurso. *Estudios de Psicología*, 28(3), 283-301. doi:10.1174/021093907782506443
- Medina, J. L., & Jarauta, B. (2016). La dimension dialógico-reflexiva del Conocimiento Didáctico del Contenido en la docencia universitaria. *Revista de Educación*, 374, 69-93.

- Nitti, M., Ciavolino, E., Salvatore, S., & Gennaro, A. (2010). Analyzing psychotherapy process as intersubjective sensemaking: an approach based on discourse analysis and neural networks. *Psychotherapy Research : Journal of the Society for Psychotherapy Research*, 20(5), 546-563. doi: 10.1080/10503301003641886
- Trigwell, K., & Shale, S. (2004). Student learning and the scholarship of university teaching. *Studies in Higher Education*, 29(4), 523-536. doi: 10.1080/0307507042000236407
- Weston, C., & McAlpine, L. (2002). *Parallel transcripts: an innovative approach for capturing the impact of reflective teaching on student learning experience*. In Annual Meeting of the American Education Research Association. New Orleans, LA.



# Integración de medios educativos digitales para la enseñanza-aprendizaje interactiva de asignaturas básicas de carreras de Ingeniería

**LLERENA-IZQUIERDO, JOE**

*Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)*

**AYALA-CARABAJO, RAQUEL**

*Universitat Autònoma de Barcelona (España)*

## Contextualización

En el curso académico mayo 2019-octubre 2019, en el contexto de un conjunto de asignaturas básicas impartidas a estudiantes de primer ciclo de las carreras de Ingeniería en Computación (Introducción a las Ciencias de la Computación), Mecatrónica (Álgebra Lineal), Biotecnología (Matemáticas) e Ingeniería Ambiental (Álgebra Lineal) en la Universidad Politécnica Salesiana (Sede Guayaquil-Ecuador), el profesor de las asignaturas diseñó de forma integrada e interactiva un conjunto de medios digitales, elaborados *ad hoc* y disponibles en web y/o en la plataforma virtual. Cabe destacar que, la universidad exige a todo el profesorado el uso de la plataforma (Moodle) como apoyo para las sesiones de clases presenciales (con materiales para los estudiantes, evaluaciones, presentaciones, vídeos, retroalimentación de trabajos, etc.) pero no siempre los estudiantes perciben el uso de los diferentes medios de forma coherente e integrada.

Los medios digitales implementados por el docente para todas y cada una de las asignaturas durante el periodo indicado fueron: vídeo de bienvenida al curso, presentación disponibles en la web; acceso mediante código QR; vídeo-lecturas; simuladores de evaluación; herramientas de comunicación para tutorías virtuales (Skype y Hangouts); uso académico de WhatsApp; uso de las herramientas basadas en la nube (especialmente Google Drive); iniciativa YouTuber (exposiciones grabadas con una rúbrica específica); uso el control de lecturas; así como visibilización de calificaciones con formato motivacional; visionado de vídeos documentales (Netflix y YouTube) y vídeos aficionados de YouTube.

Además de sistematizar el uso de estos medios en el aula de clase para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Básicas, en este semestre se pretendió determinar la percepción de los estudiantes respecto del uso de estos medios educativos digitales. En concreto, mediante una encuesta breve y de respuesta voluntaria por parte de los estudiantes, se identificó qué medios digitales les resultan más eficaces para el aprendizaje de contenidos.

## Descripción de la experiencia

En base a las experiencias en la enseñanza-aprendizaje de materias básicas, y partiendo de objetos de aprendizaje previamente experimentados por el profesor de estas asignaturas (impartidas en diferentes carreras), se sistematizó

un conjunto de medios educativos digitales que –adaptados al contenido de las diferentes asignaturas y carreras– se valoraron como más adecuados y eficaces para los objetivos de aprendizaje del semestre.

Una vez seleccionados, estos recursos se perfeccionaron (adaptándolos a los contenidos específicos) y se desarrollaron de forma integrada (incluso diseñando una línea gráfica para la totalidad de ellos) a lo largo de los contenidos y actividades previstas en el periodo. En primer lugar, al iniciar el semestre, los estudiantes fueron recibidos el primer día de clases con un video motivacional de bienvenida diseñado y alojado en YouTube. Además, desde el primer momento, tuvieron a su disposición contenidos digitales relevantes para el aprendizaje en la asignatura en la plataforma del ambiente virtual de la misma, contando con un diseño visual estructurado de las actividades de cada unidad mediante una línea gráfica establecida de forma matricial, enlazando su uso e ingreso a través de la aplicación de mensajería instantánea WhatsApp como medio para permanecer comunicados 24/7 (cada asignatura/ grupo de estudiantes tiene un chat creado con acceso para todos los estudiantes, identificado con un logotipo diseñado específicamente para éste); así como el uso de intercambio y concentración de información con las herramientas de Google Drive con acceso de multiformas (clics sobre imagen, uso de scanner QR, html incorporado), permitiendo que los estudiantes usen las tecnologías mientras acceden a la información. Además, se implementó un simulador de evaluación abierto para el uso por parte de los estudiantes, con un sinnúmero de ejercicios para resolver disponible sin restricción de tiempo.

Al finalizar el periodo, se envió a los estudiantes (mediante Google Forms) una encuesta en forma de matriz con gráfico representativos de cada uno de los medios educativos digitales con una serie preguntas para determinar la aceptación de los medios adoptados.

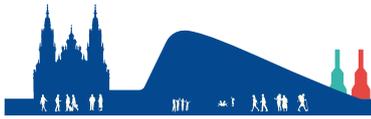
## Conclusiones

La experiencia mostró que el esfuerzo de integración de los medios educativos digitales de forma coherente, a través de los recursos tecnológicos existentes y al alcance de los estudiantes, permite obtener mejores resultados en la motivación y el rendimiento académico. Esta integración requiere conocimientos básicos y experiencia, pero puede ser aprendida como parte del desarrollo de la experticia del profesorado.

Al mismo tiempo, se determinó que los medios educativos digitales en todas las asignaturas y carreras implicadas tuvieron una aceptación elevada y se percibieron como adecuados y significativos para el aprendizaje de las ciencias básicas por parte de los estudiantes. Además, desde el punto de vista del rendimiento académico, se aprecia un impacto relevante ya que el 90% de los estudiantes aprobaron estas asignaturas, mientras que—previo a esta experiencia—la media de aprobación (para este profesor y materias concretas) se situaba entre el 65% y el 70%.

## Referencias bibliográficas

- De Medio, C., Limongelli, C., Sciarrone, F., & Temperini, M. (2020). MoodleREC: A recommendation system for creating courses using the moodle e-learning platform. *Computers in Human Behavior*, 104, 106-168.
- Daniela, L., Strods, R., & Kalniņa, D. (2019). Technology-Enhanced Learning (TEL) in Higher Education: Where Are We Now? *Knowledge-Intensive Economies and Opportunities for Social, Organizational, and Technological Growth* (pp. 12-24). Pennsylvania, EEUU: IGI Global.
- Daniela, L. (2019). Smart Pedagogy for Technology-Enhanced Learning. In *Didactics of Smart Pedagogy* (pp. 3-21). Springer: Cham.
- Ríos, S., Ortega, F., Nuñez, E., & Villegas, D. S. (2019). Objetos Virtuales de Aprendizaje como estrategia didáctica de enseñanza aprendizaje en la educación superior tecnológica. *Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento*, 3(1), 287-304.
- Navarro, A., Sanjuán, B., & Stendardi, D. (2018). Infraestructura e iniciativas institucionales para impulsar la innovación educativa en la universidad. *International Journal of Information Systems and Software Engineering for Big Companies*, 5(1), 39-51.



## **El aprendizaje servicio en la formación inicial docente: Análisis de la producción científica desde tres bases de datos**

**CASTILLO PEÑA, JORGE**  
**OPAZO CARVAJAL, HÉCTOR**  
**VIDAL KAULEN, SEBASTIÁN**

*Universidad Católica Silva Henríquez (Chile)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

El conocimiento acumulado en la formación inicial docente (FID en adelante) ha señalado la importancia de combinar cursos formales con métodos experienciales en los programas de formación del profesorado. Entre las diversas alternativas metodológicas existentes, el aprendizaje servicio (AS en adelante) se destaca al integrar la acción en la comunidad con la formación profesional y la reflexión para enriquecer las experiencias de aprendizaje docente, enseñar responsabilidad social y ética de la profesión educativa, fortalecer a las comunidades, mejorar los propósitos de vida y el desarrollo de la sensibilidad hacia la comunidad (Opazo & Aramburuzabala, 2019). En el fondo, esta metodología educativa promueve el fortalecimiento del desarrollo personal de los futuros docentes y potencia los procesos de aprendizaje necesarios para su formación profesional, lo que le permitirá, a través de esta metodología, generar procesos de aprendizaje pertinentes y significativos en sus futuros estudiantes.

El crecimiento del AS es constante y su ejercicio cuenta con un amplio reconocimiento y difusión internacional que se ha integrado en diversos programas de FID de numerosas universidades del mundo (Aramburuzabala, McIlrath, & Opazo, 2019), pero en este marco emergen las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son las características documentales de los archivos que vinculan la FID con el AS?
2. ¿Cuáles son los enfoques y sentidos que emergen de las publicaciones?
3. ¿Cuáles son las principales aportaciones de los documentos en relación a la FID y el AS?

En consideración de la relevancia de conocer la producción internacional del campo AS y la FID, la presente investigación plantea como objetivo conocer la producción científica de alto impacto del campo de FID y el AS en las bases de datos internacionales Web of Science (*Core Collection; KCI-Korean Journal Database; MEDLINE; Russian Science Citation Index; SciELO Citation Index*), Scopus (Elsevier) y ERIC Proquest, con el propósito de caracterizarla e identificar los énfasis, enfoques y funciones que referencian la metodología del AS en el marco de la FID.

Para ello la investigación que se presenta pretende abordar los siguientes objetivos específicos:

- a. Determinar las características bibliográficas de los artículos indexados en las bases de datos de alto impacto.
- b. Identificar el enfoque y el sentido con que se aborda el AS y su relación con la FID.
- c. Describir las principales aportaciones de los documentos en relación con la FID y el AS a nivel nacional y mundial.

## Metodología

El estudio exploratorio se basa en un diseño de meta-análisis, que es definido como el análisis de una colección amplia de resultados de estudios individuales, con el objeto de integrar los hallazgos para generar conocimiento (Glass, McGaw, & Smith, 1981). Para la identificación de las publicaciones, se usaron los tesauros de ERIC y se definió una búsqueda con el operador booleano “AND” para “Service-Learning” y “Teacher Education”.

Los criterios de elegibilidad utilizados para la selección de las publicaciones fueron:

- Artículos publicados en revistas indexadas con comité editorial
- Criterio de accesibilidad a la fuente
- Criterio de accesibilidad lingüística (inglés y/o español)

De un total de 428 trabajos publicados se consideraron 225 artículos para el análisis documental, lo que implicó una caracterización y codificación de éstos. Además, basados en las leyes de Garfield (1980) y Bradford (1930), se trabajó con una submuestra de 55 casos para realizar un análisis de contenido (Andreu, 2000) para una caracterización conceptual y paradigmática profunda de los artículos usando la técnica *Computer Mediated Discourse Analysis*– CMDA (Opazo, Aramburuzabala, Ramírez, & Lorite, 2017).

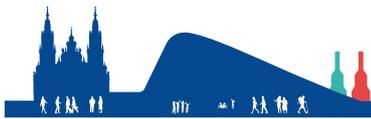
## Resultados y conclusiones

Los resultados muestran el crecimiento exponencial de las publicaciones referidas a AS y FID en el mundo en las últimas décadas en revistas de alto impacto científico, aunque con un claro sesgo en tanto solo algunos países han liderado la producción. Estados Unidos con 141 artículos, y seguido por Australia, Sudáfrica y Canadá con 20, 12 y 11 artículos respectivamente. Desde el año 2015, emerge con fuerza la publicación española y latinoamericana con ocho artículos, de los cuales cinco fueron realizados por autores españoles y tres por autores latinoamericanos (uno argentino y dos chilenos).

Se detecta un énfasis en diseños cualitativos en la mayoría de estos trabajos (p.e. estudios de caso) y centrados en determinar los impactos de experiencias concretas de AS universitario en los estudiantes, con foco en el ámbito del fortalecimiento de habilidades pedagógicas transversales por sobre los conocimientos y manejo de contenidos curriculares y disciplinarios. Se enfatizan más como horizonte formativo el fortalecimiento del desempeño docente para ser *funcional y competente* al sistema educativo contemporáneo y al requerimiento de favorecer una labor educativa de calidad en contextos más diversos y complejos en vez de promover el rol transformador de los futuros docentes y los sistemas educativos.

## Referencias bibliográficas

- Andréu, J. (2000). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada. Recuperado de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>
- Andreu, J., García-Nieto, A., & Pérez Corbacho, A.M. (2007). *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Aramburuzabala, P., McIlrath, L., & Opazo, H. (Eds.) (2019). *Embedding Service-Learning in European Higher Education. Developing a Culture of Civic Engagement*. Londres: Routledge.
- Garfield, E. (1980). Bradford Law and Related Statistical Patterns. *Current Contents*, 19, 5-12.
- Glass, G. V., McGaw, B., & Smith, M. L. (1981). *Meta-analysis in social research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Opazo, H., & Aramburuzabala, P. (2019). Service Learning in Teacher Training – A Case Study of the Autonomous University of Madrid. En P. Aramburuzabala, L. McIlrath, & H. Opazo (Eds.). *Embedding Service-Learning in European Higher Education* (pp. 154-165). Londres: Routledge.
- Opazo, H., Aramburuzabala, P., Ramírez, C., & Lorite, M. (2017). *Data Analysis of Virtual Learning Environment: Using the Computer-Mediated Discourse Analysis Technique with the Support of Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software*. London: SAGE Research Methods Cases Part 2. <http://dx.doi.org/10.4135/9781473952195>



# La fenomenología como camino para aprender a pensar: Un proyecto para la Educación Secundaria

PALOMAR TORRALBO, AGUSTÍN

*Universidad de Granada (España)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Este trabajo se propone la tarea de abrir un nuevo camino para aprender a pensar para alumnos de secundaria y bachillerato tomando como base la fenomenología. Surge de un taller que impartí en el IES La Madraza de Granada a alumnos de altas capacidades y alto rendimiento durante el curso 2012/13. En el curso siguiente, este taller fue impartido nuevamente dentro del programa “Profundiza” de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía<sup>1</sup>. Ahora bien, esta comunicación ya no tiene como objetivo sencillamente la descripción de aquella experiencia, de sus supuestos metodológicos y sus consecuencias, sino, pasado el tiempo, se propone elaborar, a partir de ella, un proyecto de largo alcance para ayudar a pensar desde el análisis de la propia experiencia.

Efectivamente, saber qué pensamos y cómo hemos de pensar ha sido siempre uno de los principales objetivos de la enseñanza de la filosofía, pero también de la pedagogía. Sin embargo, no es fácil delimitar en qué debe basarse este aprendizaje o, mejor dicho, qué método o camino es el que debe aplicarse para aprender a pensar de forma rigurosa a partir de la experiencia. La experiencia parece que es lo que siempre estamos pensando, pero, al mismo tiempo, lo que siempre queda por pensar. En este sentido, la enseñanza de la filosofía, que se ha ocupado de esta cuestión tradicionalmente, ha basculado entre una irremplazable vocación por reiterar las grandes preguntas y una vocación por dar definitivas respuestas. Pero, ¿cómo transitar entre el carácter interrogativo de su origen y su finalidad sistemática? Pues bien, en esta propuesta se toma a la fenomenología como aquella que traza este camino a través de la paulatina conciencia que vamos adquiriendo de la experiencia. El método o camino, en este sentido, es aquello en lo que se pone en juego el aprendizaje del pensar. La fenomenología nos da pautas suficientes acerca de cómo hemos de transitar por este camino en la medida en que, a través del análisis de la experiencia, nos ayuda a tomar conciencia de esa experiencia clarificándola. Por ello, la cuestión fundamental a la que hay que responder para la fenomenología es qué entendemos por experiencia y cómo podemos llevar a cabo su análisis, esto es, cómo podemos alcanzar claridad sobre ella. De esta manera, la fenomenología, a su modo, cumple con el carácter socrático que debe acompañar siempre al ejercicio del pensamiento.

## Metodología

Ciertamente, la metodología entendida así es lo que ha de ser objeto de investigación en la fenomenología. Para nuestro propósito vamos a tener en cuenta los siguientes aspectos con los que cabe analizar la experiencia: en primer

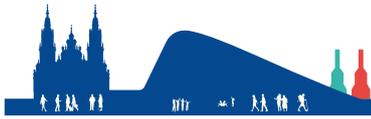
lugar, las diferentes actitudes que tenemos ante el mundo de la vida como aquel al que se remite todo aprendizaje que pretenda tener sentido. En segundo lugar, el carácter intencional de la conciencia y el concepto de vivencia y su rendimiento. En tercer lugar, el papel de la *epojé*, de la reducción fenomenológica, de la “variación eidética” y de la asociación. Con ellos se pretende analizar los diversos modos en los que la experiencia se estructura: por un lado, la percepción, el recuerdo, la imaginación, la volición, la estimativa, el deseo, etc., y, por otro, sus correlatos objetivos o noemáticos, tales como lo percibido, lo recordado, lo imaginado, lo querido, lo deseado, etc. En cuarto lugar, el papel fundamental de la contrastación del análisis de estas descripciones a través de la comunicación. Además de estos aspectos, la fenomenología puede abrirse a otros tales como la vivencia del tiempo, la de los otros, la de la corporalidad, la de la acción, etc.

## Conclusiones

En primer lugar, este proyecto para aprender a pensar a partir de la experiencia, consigue revalorizar el significado originario del sentido de la propia metodología en la educación. La fenomenología, que pone entre paréntesis los enfoques que se basan en explicaciones científicas, cabe decir hoy día, neurocientíficas, se asienta en el mundo de la experiencia del propio alumno como aquello que se toma como base para la propia educación. Que nuestra actividad educativa sea una actividad de sentido requiere que los propios alumnos puedan tener herramientas para partir de su experiencia y analizarla. En segundo lugar, ofrece un modo en el que trabajar de manera certera y sistemática las descripciones que tan importantes son en el *currículum* de secundaria y bachillerato, no sólo en los bloques de comunicación oral y escrita en las diferentes lenguas, sino también en otras materias científicas. En tercer lugar, señalaría el descubrimiento del rendimiento de la propia subjetividad y un modo de conocimiento y análisis de la propia experiencia. Y, por último, haría efectivo un enfoque para comprender la actividad del pensamiento como aquello que en la vida ordinaria es más necesario para el desarrollo personal.

## Referencias bibliográficas

- Costa, V. (2018). *Fenomenología de la educación y de la formación*. Salamanca: Sígueme.
- Gallagher, S., & Zahavi, D. (2013). *La mente fenomenológica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta.
- Husserl, E. (1982). *La idea de fenomenología*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (1985). *Investigaciones Lógicas (I)*. Madrid: Alianza Editorial.
- Husserl, E. (1986). *Meditaciones cartesianas*. Madrid: Tecnos.
- Husserl, E. (1992). El artículo “fenomenología” de la Enciclopedia Británica. En E. Husserl, *Invitación a la fenomenología* (pp. 35-73). Barcelona: Paidós.
- Husserl, E. (1993). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Moran, D. (2011). *Introducción a la Fenomenología*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Osswald, A. (2017). Fenomenología de la sensación. Un estudio sobre los “Analysen zur Passiven Synthesis de Husserl”. *Themata. Revista de Filosofía*, 56, 61-82.



## Los programas universitarios de mayores: Desarrollando un ámbito educativo

RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, ANTONIO  
OLVEIRA OLVEIRA, MARÍA ESTHER

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

La comunicación que presentamos se relaciona con una de las líneas que el grupo de investigación Texe de la Universidade de Santiago de Compostela viene desarrollando sobre los programas universitarios para mayores, de la que ya publicamos y participamos en diferentes estudios (Rodríguez, 2008; Rodríguez, Mayán, & Gutiérrez, 2010; Comisión de Formación Continua, 2010; Rodríguez, Olveira, & Gutiérrez, 2016 y 2018; Olveira & Rodríguez, 2019).

Ahora trataremos de hablar de los objetivos, la estructura de estos Programas Universitarios para Mayores (en adelante PUM) y las diferentes actividades que están asociadas a ellos en la USC, lo que nos permite justificar la necesidad de construir o desarrollar un ámbito educativo desde ellos.

Para ello, tratamos de relacionar los PUMs con la Educación Permanente, más concretamente con la Educación de Adultos. Y desde esta perspectiva ver qué tipo de necesidades y demandas formativas y educativas cubren estos programas, cuáles son los objetivos y fines que persiguen, lo que nos permitirá conocer las destrezas, habilidades y actitudes que permitan a las alumnas y alumnos de los programas mantener una calidad de vida aceptable. Seguidamente se analizarán los valores que deben desarrollar en los PUMs desde las diferentes dimensiones generales de intervención y así ver la necesidad de desarrollar un ámbito de educación específico, y como desarrollado este se traduce, por ejemplo, en la USC, en una serie de actuaciones paralelas que sirven para democratizar el conocimiento, acercar los conocimientos universitarios a toda la población que se quiera acercar a ellos.

### Metodología

Siguiendo otros trabajos ya publicados, en este caso vamos a defender la necesidad de desarrollar o construir un ámbito educativo a partir de estos programas, concretamente analizando los objetivos, la estructura y las actividades que se desarrollan a partir del núcleo principal, como son las extensiones universitarias fuera del campus de la Universidad y otra serie de programas alternativos y complementarios adscritos al propio programa.

Este desarrollo de los programas crea la necesidad de realizar desarrollos educativos y pedagógicos específicos para justificar y planificar intervenciones educativas y/o pedagógicas en este colectivo de personas, diferenciándolo o independizándolo de la Educación de Adultos, pero teniendo en cuenta que debe estar dentro de lo que es la Educación Permanente, que entiende la educación de una forma dinámica. Concepto que en la actualidad se vienen denominando educación a lo largo de la vida.

En esta línea hablaremos en primer lugar de la relación que pueden tener con la formación a lo largo de la vida, con la Educación Permanente, más concretamente con la Educación de Adultos.

A continuación, sistematizaremos los objetivos y los fines que persiguen, tanto los formativos, como los de desarrollo o mantenimiento de destrezas, habilidades y actitudes que permiten a los alumnos mantener una buena calidad de vida, relacionándolos con las dimensiones generales de intervención.

Finalmente, exponemos las condiciones mínimas y las características estructurales que deben tener estos programas para considerarlos como programas formativos universitarios, que deberán adaptarse a los perfiles de cada universidad, para terminar comentando el ejemplo de las extensiones del programa en la USC.

## Resultados y conclusiones

En resumen, que la universidad se abra en todos los sentidos a la sociedad, para que, entre otras cosas, pueda acceder a ella toda la población que esté interesada en aumentar sus conocimientos y en adquirir o desarrollar destrezas, hábitos y actitudes.

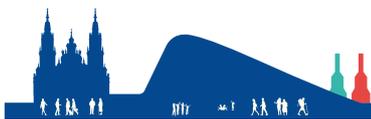
Se trata, en todo caso, de democratizar el conocimiento, de convertir la sociedad de la información y la comunicación en una sociedad del conocimiento.

Estamos hablando, como apuntamos, por una parte, de democratizar el conocimiento, acercándolo a este sector de la población y, por otra, a través del ejercicio intelectual de prevenir situaciones de dependencia y potenciar la autonomía personal, en el fondo, de mejorar su calidad de vida.

Con estos programas se trata, por tanto, de crear un ámbito educativo en el que poder realizar intervenciones educativas que permitan mantener o desarrollar destrezas, hábitos, habilidades, actitudes y conocimientos para que estas personas puedan seguir con su trayectoria vital, es decir, mantener su autonomía personal y su participación social y cultural en la sociedad. Por ello, la apertura de la universidad a la ciudadanía, y su compromiso social en el proceso de democratización del conocimiento, deberá dar un paso más desde los PUMs hacia una integración del alumnado mayor en las aulas de grado y posgrado de las titulaciones de máster de nuestra universidad en un futuro próximo.

## Referencias bibliográficas

- Comisión De Formación Continua (2010). *La formación permanente y las universidades españolas*. Consejo de Universidades. Recuperado de <https://ruepep.org/wp-content/uploads/2017/05/2010-formacion-permanente-universidades-espanolas.pdf>
- Oliveira, M. E., & Rodríguez, A. (2019). Propuestas y acciones para la cooperación española e iberoamericana en el marco de los programas universitarios para maiores. *Academia de la Red Internacional de investigación en derecho educativo*, 2, 418-425.
- Rodríguez, A. (2008). Retos de la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores. En M. C. Palmero (Coord.), *Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones* (pp. 83-92). Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.
- Rodríguez, A., Mayán, J. M., & Gutiérrez, M. C. (2010). Intervención pedagógica en gerontología. En A. Cabedo (Ed.), *La educación permanente: la Universidad y las personas mayores* (pp. 231-262). Castellón de la Plana: Publicaciones de la Unversidad Jaume I.
- Rodríguez, A., Oliveira, M. E., y Gutiérrez, M. C. (2016). Educación institucional y mayores. Construyendo un ámbito Educativo desde los programas universitarios de mayores. En J. M. Touriñán y S. Longueira (Coords.), *Pedagogía y Construcción de Ámbitos de Educación. La función de educar* (pp. 309-333). Cali, Colombia: Editorial REDIPE.
- Rodríguez, A., Oliveira, M. E., y Gutiérrez, M. C. (2018). Los programas universitarios de mayores como ámbito de Educación. En J. M. Touriñán y S. Longueira (Coords.), *La Construcción de Ámbitos de Educación. Pedagogía General y aplicada* (pp. 443-463). Santiago de Compostela: Andavira Editora.



## **O que dizem os supervisores sobre o PIBID? Uma pesquisa documental sobre as práticas discursivas de uma política curricular**

**CORRÊA, MIRELE**

*Universidade Estadual de Campinas (Brasil)*

**JUNGLOS, JESSIEL ODILON**

**CERVI, GICELE MARIA**

*Universidade Regional de Blumenau (Brasil)*

### **Descrição geral das perguntas de investigação e objetivos**

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma política pública de educação, criada no contexto da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica Brasileira, por meio do Decreto n.º 6755/2009, no fomento a programas de formação inicial e continuada. O PIBID tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira, promovendo a renovação dos processos educacionais por intermédio de experiências metodológicas de caráter inovador e interdisciplinar. O programa é organizado a partir de uma tríplice aliança entre: os coordenadores – professores da Universidade que coordenam os projetos; os supervisores – professores das escolas públicas que supervisionam e auxiliam os bolsistas no desenvolvimento dos projetos; os graduandos da licenciatura – estagiários bolsistas que desenvolvem os projetos nas escolas. Desde sua criação, tal política pública vem afetando a formação de professores e movimentando as práticas curriculares de escolas e universidades parceiras. Questionamos assim: como as práticas do PIBID interferem no cotidiano escolar? Tendo como objeto de pesquisa o PIBID, nosso objetivo geral configura-se em problematizar as interferências do PIBID no currículo cotidiano das escolas, a partir de práticas discursivas dos supervisores sobre o PIBID levantadas por meio de uma pesquisa documental em teses e dissertações. Como objetivos específicos, que se caracterizam como seguimentos metodológicos: (i) contextualizar os principais conceitos norteadores da pesquisa, dentre eles: escola, políticas de currículo, PIBID; (ii) mapear as práticas discursivas dos supervisores sobre o PIBID a partir de teses e dissertações do Banco de Teses e Dissertações (BDTD); (iii) discutir as interferências do PIBID no cotidiano escolar a partir dos dados analisados. A pesquisa caracteriza-se como sendo pós-crítica, de caráter documental e chama-se à composição teórica do estudo de autores como: Foucault (1996), Varela e Alvarez-Uria (1992), Sibília (2012), Dussel (2003), entre outros. Conforme categorias levantadas e analisadas nos documentos: articulação entre teoria-prática, avaliação dos processos de ensino-aprendizagem e interdisciplinaridade, infere-se que o PIBID, ainda que no enfrentamento de desafios, possibilita um espaço de trocas, mostrando-se ativo e assertivo em práticas inovadoras, e na constituição de outras subjetividades escolares salvo àquela da lógica neoliberal.

## Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como sendo pós-crítica, por isso qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, na qual utiliza-se para o estudo do campo teórico autores como: Foucault (1996), Varela e Alvarez-Uria (1992), Sibilia (2012), Dussel (2003), Silva (2013), de forma a elucidar os conceitos de escola, políticas, currículo e práticas discursivas. Este levantamento conceitual caracteriza-se como a primeira etapa do estudo. Como segunda etapa, a fim de atender ao objetivo proposto de problematizar as interferências do PIBID no currículo cotidiano das escolas a partir das práticas discursivas dos supervisores sobre o PIBID, fora realizado um levantamento documental de teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Tal ferramenta fora escolhida devido sua abrangência nacional, dando-nos assim um panorama extenso da produção científica do país na área pesquisada. Como tal pesquisa fora realizada no ano de 2018, os documentos selecionados foram dos três anos anteriores (2015, 2016 e 2017), considerando-se como critério de escolha ter: (i) o PIBID como objeto; (ii) os supervisores do PIBID como sujeitos; e (iii) entrevistas e/ou narrativas como metodologia de pesquisa. Após algumas limitações, foram selecionadas três dissertações, de Silva (2015), Oliveira (2017) e Bianchi (2016), que nos deram possibilidade de levantar três categorias de análise a partir de suas práticas discursivas, são elas: articulação entre teoria-prática, avaliação dos processos de ensino-aprendizagem e interdisciplinaridade, estes dados nos deram suporte para a realização da última etapa do estudo, na qual discutimos as interferências do PIBID no cotidiano das escolas.

## Resultados e conclusões

Ao analisarmos as pesquisas com a base teórica apresentada, destacamos alguns aspectos que ficaram mais visíveis nos discursos dos supervisores: quanto a *articulação entre teoria e prática* evidencia-se pela aproximação que o PIBID mantém entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica. Essa aproximação faz com que diferentes saberes e experiências se articulem e resultem em ressignificações no/do cotidiano. Quanto a *avaliação dos processos de ensino-aprendizagem*, os mesmos sofriam alterações com o PIBID. O estágio curricular obrigatório foi um ponto de destaque. Enquanto no estágio o foco era a nota no final da disciplina, no PIBID o objetivo principal era a aprendizagem, uma vez que não existia uma avaliação baseada em notas. No que concerne à *interdisciplinaridade*, o PIBID articula diferentes projetos realizados nas escolas às experiências docentes dos supervisores, com a bagagem dos coordenadores de área e, também dos bolsistas de Iniciação à Docência. Ao retomar nosso objetivo de problematizar as interferências do PIBID no currículo cotidiano das escolas, podemos tecer que as práticas discursivas das pesquisas analisadas dão pistas para pensarmos que talvez seja o PIBID um desses programas que tenha construído outras coisas no contexto escolar, possibilitando outras vivências mais humanas, sensíveis, solidárias com o outro, na qual compartilham uma existência de aprendizes. Em alguns PIBIDs, pode-se afirmar que se construiu outra escola dentro da escola mesma.

## Referências bibliográficas:

- Bianchi, R. C. (2016). *Relação universidade-escola: o PIBID como instrumento de intervenção sobre o real da formação de professores*. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Regional-Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco. PR, Brasil.
- Dussel, I., & Caruso, M. (2003). *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo: Moderna.
- Foucault, M. (1996). *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Oliveira, L. de. (2017). *Um estudo com professores supervisores do Pibid sobre suas compreensões/ações acerca da avaliação do ensino e aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel. PR, Brasil.
- Sibilia, P. (2012). *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto.

- Silva, M. de L. de A. (2015). *O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e a formação do pedagogo: limites e potencialidades*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Católica de Brasília. Brasília, DF, Brasil.
- Silva, T. T. da. (2013). *Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo* (3.<sup>a</sup> ed.). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Varela, J., & Alvarez-Uria, F. (1992). A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, 6, 68-96.



# El miedo como factor que afecta al rendimiento académico en las escuelas

MARTÍNEZ GARRIDO, CYNTHIA

*Universidad Autónoma de Madrid (España)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

El miedo es una de las emociones que más inhabilita a los individuos. En el ámbito educativo, los efectos negativos del miedo impactan directamente sobre el desarrollo de los estudiantes. El miedo a ir a la escuela puede surgir por variedad de razones, incluido el real o imaginado miedo a fracasar, a competir académicamente contra iguales, a ser señalado por el docente, o a ser víctima de acoso (Bledsoe y Baskin, 2014), o debido razones de tipo contextual que pueden aumentar la posibilidad de que aparezca el miedo por acudir a la escuela, por ejemplo, cuando se trata de estudiantes de grupos minoritarios, que sean hijos de inmigrantes o refugiados. Como señala Nieto (2015) estos estudiantes no sólo se enfrentan a un nuevo entorno social y escolar, también a nuevos compañeros con los que tienen que desarrollarse.

Los efectos del miedo que sienten los estudiantes han sido tradicionalmente relacionados y abordados desde una perspectiva psicológica a través de las consecuencias inmediatas que el miedo genera como, por ejemplo, menor motivación académica o falta de concentración y de atención en la escuela (Torregrosa y Moreno Murcia, 2015; Warr y Downing, 2000). Sin embargo, son menos los estudios de Educación que buscan identificar los efectos a largo plazo que genera el miedo. Por ello, la presente investigación busca identificar en qué medida el rendimiento académico de los estudiantes se ve afectado si éstos se sienten atemorizados en la escuela.

Para comprender las consecuencias académicas que el miedo genera en los estudiantes es necesario atender a sus causas. La investigación ha identificado una gran variedad de factores aislados que causan el miedo como, por ejemplo, la autoestima, la motivación en general y hacia el aprendizaje, el miedo al fracaso... (Byrne, 2000; Owens, Stevenson y Hadwin, 2012). La autoimagen del estudiante (distorsionada de forma sistemática a causa del miedo) puede ser utilizada para identificar a los estudiantes atemorizados, sin necesidad de preguntarles sobre su estado de ánimo (Lange, Martínez-Garrido y Ventura, 2017).

La presente investigación busca identificar el efecto que el miedo genera sobre el rendimiento académico de los estudiantes en las asignaturas de Lectura y Matemáticas.

## Metodología

Este estudio es una explotación secundaria de los datos de la Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar (IIEE) (Murillo, 2007) obtenidos de 98 escuelas ubicadas en 9 países de Iberoamérica (Bolivia, Chile, Colombia,

Cuba, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela), casi 7.000 estudiantes participaron en el estudio. Se utilizan cuatro variables dependientes: el nivel de rendimiento en Matemáticas y en Lectura (pretest y postest). Una variable independiente “Miedo del estudiante en la escuela” a través de la cual se pretende identificar cómo afecta al rendimiento académico en las asignaturas señaladas. Y dos variables de interacción: el género del estudiante y el número de respuestas contestadas en las pruebas de evaluación.

Se utilizaron un total de dos instrumentos: cuatro pruebas de rendimiento académico (pretest y postest) y un cuestionario.

Para realizar el análisis de datos la presente investigación utiliza la escala de Rasch. Brevemente, la escala de Rasch supone que la probabilidad de que, dentro de una prueba de evaluación de una asignatura concreta, el alumno  $i$  (con capacidad  $T_i$ ) responda correctamente la pregunta  $j$  (con dificultad  $D_j$ ) con la probabilidad  $P_{ij}$ , se rige por la siguiente ecuación:

$$\log (P_{ij} / 1-P_{ij}) = T_i - D_j.$$

## Resultados y conclusiones

Los resultados indican que los estudiantes con altos niveles de rendimiento en Lectura y en Matemáticas contestan a un mayor número de preguntas en los test (sin considerar que la respuesta aportada a cada una de ellas haya sido o no correcta) y esto ocurre independientemente de los niveles de miedo de los estudiantes.

**Tabla 1.** Número promedio de respuestas contestadas en cada prueba de rendimiento en función del nivel de rendimiento del estudiante

	Nivel de rendimiento		
	Bajo	Medio	Alto
Prueba Rto. Matemáticas_pretest	24,3	27,5	30,6
Prueba Rto. Matemáticas_postest	29,6	30,7	31,7
Prueba Rto. Lectura_pretest	16,8	17,9	19,0
Prueba Rto. Lectura_postest	18,2	18,6	19,0
Rto. Promedio*	22,2	23,7	25,1

Nota: \*Valor promedio alcanzado considerando las pruebas de rendimiento inicial y final de ambas asignaturas estudiadas.

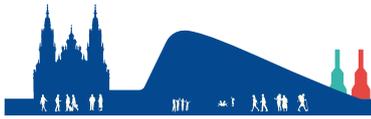
**Fuente:** Elaboración propia.

Por otra parte, los datos han demostrado que los estudiantes atemorizados son los que contestan a un menor número de preguntas, y que esta circunstancia sucede independientemente de su nivel de rendimiento. Este resultado supone un avance con respecto a la reciente investigación realizada por Lange, Martínez-Garrido y Ventura (2017) en la que se identifica que la sensación sistemática de estar atemorizado genera un efecto negativo sobre la autoestima de los estudiantes.

## Referencias bibliográficas

Bledsoe T. S., y Baskin, J. J. (2014). Recognizing student fear: The elephant in the classroom. *College Teaching*, 62(1), 32-41. <https://doi.org/10.1080/87567555.2013.831022>

- Byrne, B. (2000). Relationships between anxiety, fear, self-esteem, and coping strategies in adolescence. *Adolescence*, 35(137), 201-215.
- Lange, R., Martínez-Garrido, C., y Ventura, A. (2017). I'm scared to go to school! Capturing the effects of chronic daily fears on students' concept of self. *Journal Applied Measurement*, 18(4), 420-433.
- Murillo, F. J. (Coord.). (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Santiago de Chile: Convenio Andrés Bello.
- Nieto, S. (2015). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Owens, M., Stevenson, J., y Hadwin, J. A. (2012). Anxiety and depression in academic performance: An exploration of the mediating factors of worry and working memory. *School Psychology International*, 33(4), 433-449. <https://doi.org/10.1177/0143034311427433>
- Torregrosa, Y. S., y Moreno Murcia, J. A. (2015). Miedo a equivocarse y motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(3), 65-74. <https://doi.org/10.4321/S1578-84232015000300006>
- Warr, P., y Downing, J. (2000). Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition. *British Journal of Psychology*, 91(3), 311-333. <https://doi.org/10.1348/000712600161853>



## **Estudiante con TDA, intervención individual y su relación con rendimiento académico: un estudio de caso**

**LAHOZ, YOLANDA**

*CEIP Manlía (España)*

### **Contextualización**

Esta experiencia representa un estudio de caso llevado a cabo con una participante, la cual era alumna de 11 años de la etapa de primaria (5.º curso) de un centro rural agrupado. La experiencia se desarrolló durante los cursos académicos 2015-2016 y 2016-2017 (finales del primer trimestre del curso 2015-2016 hasta el final del curso escolar 2016-2017) en el ámbito educativo extracurricular en un intento de colaboración con la educación reglada, y trabajando en colaboración con la familia. Durante el proceso, se prestó atención individualizada en horario extraescolar para dar respuesta a las necesidades educativas que planteaba, pues existían evidencias de que el desarrollo cognitivo no era el que correspondería para la etapa evolutiva en la que se encontraba. Debido a las dificultades en el aprendizaje que había mostrado años anteriores (falta de concentración, problemas de atención y memorización, relación inversa entre horas de estudio y rendimiento académico), los familiares solicitaron una valoración de la participante por parte del Equipo de Orientación, evaluación que fue realizada en diciembre de 2014 (cuando cursaba 4.º de Primaria). Las pruebas realizadas mostraron los siguientes resultados.

También se realizaron las siguientes pruebas: WISC-IV, la Batería D.N. CAS, mostrando resultados característicos frecuentes en sujetos con TDA o TDAH (Vázquez-Justo, Blanco, Vázquez-Justo, Blanco, & Fernandes, 2017). Para comprobar la evolución de esas dificultades se realizaron Test de atención 2D, CARAS-R, EMAY-2 y PROLEC-R. Mostrando que la niña presentaba un déficit de atención, que su rendimiento era medio-bajo y presentaba un bajo control de la impulsividad, realizando juicios perceptivos poco reflexivos, lo cual sugería problemas atencionales y muy baja eficacia atencional, así como un déficit en la focalización de la atención. Finalmente, el PROLEC-R indicó que en la participante la ruta fonológica se encontraba más desarrollada que la ruta léxica.

### **Descripción de la experiencia**

La intervención educativa con la participante se desarrollaba atendiendo a un horario flexible, que de lunes a viernes tenía lugar en horario vespertino, y en determinadas ocasiones, los horarios se ampliaron realizando clases durante el fin de semana, para poder afianzar más los nuevos conceptos transmitidos en el aula ordinaria (Estévez, 2015). Además, se dieron situaciones en las que la participante recibía la intervención a primera hora de la tarde, las 16:00 realizando un descanso y retomando la intervención al final de la misma; favoreciendo la flexibilidad de horario, prestando especial atención al bienestar de la participante.

La primera estrategia didáctica con la que se empezó a trabajar fue la clase magistral con múltiples y variados ejemplos y realizando diferentes explicaciones de las lecciones y actividades escolares (Guzmán Rosquete & Hernández Valle, 2005). No obstante, el progreso de la participante parecía no ser el esperado, por lo que se cambió de estrategia educativa, y, empezando a trabajar la metodología Montessori (CIRJAN, n.d.), la cual se caracteriza por la adaptación del espacio y el material (dibujos, esquemas, etc.) con el que el alumnado debe trabajar, y por la modificación de los estilos de enseñanza en base al estilo de aprendizaje del alumnado. Con este cambio metodológico empezaron a apreciarse los primeros beneficios: los conceptos eran retenidos con mayor facilidad y por más tiempo, era capaz de aplicarlos a otras situaciones de su día a día.

A lo largo de la intervención se identificaron otros procesos asociados a su proceso de aprendizaje. Por un lado, en el momento del control-examen, la participante sufría bloqueos (Bausela Herreras, 2005) que le impedían desarrollar y exponer al máximo todo ese aprendizaje que había logrado. Por otro lado, la participante mostró síntomas de frustración por no llegar al mínimo exigido por el currículo establecido para su nivel educativo (Orden del 16 de junio de 2014), los cuales pueden vincularse a una concienciación individual de la necesidad de ayuda para poder lograr lo mismo que sus iguales.

Por ello, además de trabajar en base al déficit atencional, se aplicaron estrategias emocionales. Para aumentar su autoestima y bienestar emocional (Trillo Romero, 2009) se recurrió a música relajante para conciliar el sueño y favorecer el descanso (Custodio & Cano-Campos, 2017), al frasco de la calma de María Montessori, a ejercicios de relajación, y a ejercicios de conocimiento e identificación de las emociones (Valcárcel, 2013).

## Conclusiones

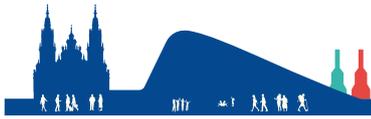
En el presente estudio de caso se ha descrito una experiencia educativa realizada en horario extraescolar con una participante con TDA no especificado. Esta intervención mostró beneficios cuando se sometía a la participante de manera individualizada a controles y situaciones en las que debía demostrar que había adquirido esos aprendizajes, pero cuando éstas mismas situaciones se le planteaban en el aula ordinaria, los resultados arrojaban conclusiones completamente diferentes. Los resultados obtenidos, evaluados a través de la mejora en las calificaciones numéricas, fueron positivos, pues la participante mostró un aumento en sus calificaciones a mediados del tercer trimestre del curso académico 2015/2016, pero que no fueron suficientes para promocionar de curso académico del curso académico 2016/2017.

Algunas de las aplicaciones prácticas derivadas de este trabajo pueden facilitar al profesorado estrategias para abordar las diversas situaciones que pueden encontrar diariamente en el aula.

## Referencias bibliográficas

- Bausela Herreras, E. (2005). Ansiedad ante los exámenes: evaluación e intervención psicopedagógica. *Educere: revista Venezolana de Educación*, 9(31), 553-557.
- Cirjan, G. (2018). *Los principios pedagógicos de María Montessori y de las hermanas Agazzi y su aplicación en el método por rincones*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social.
- Custodio, N., & Cano-Campos, M. (2017). Efectos de la música sobre las funciones cognitivas. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 80(1), 60-69.
- Estévez, B. E. (2015). *La inclusión educativa del alumnado con TDA/TDAH. Rompiendo con las barreras curriculares y organizativas en los centros escolares de educación primaria*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Orden del 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*. Aragón, 3 de julio de 2014, núm. 128, pp. 21110-21125.
- Guzmán Rosquete, R., & Hernández Valle, M. I. (2005). Estrategias para evaluar e intervenir en las Dificultades de Aprendizaje Académicas en el trastorno de Déficit de Atención con/sin hiperactividad. *Revista Currículum*, 18, 147-174.

- Trillo Romero, M. L. (2009). La autoestima en el desarrollo psicosocial de los alumnos. *Innovación y Experiencias Educativas*, 20, 9.
- Valcárcel, R. (2013). *Emocionario. Di lo que sientes*. Madrid: Palabras Aladas.
- Vázquez-Justo, E., Blanco, A., Vázquez-Justo, E., Blanco, A. P., & Fernandes, S. M. (2017). TDAH y Trastornos Asociados. Evaluación Neuropsicológica del TDAH. *Lex Localis*, 1-28.



## Competencias emocionales a través de aplicaciones móviles: un análisis en Educación Infantil y Primaria

MARTÍNEZ SAURA, HELENA FUENSANTA  
GARCÍA TUDELA, PEDRO ANTONIO  
*Universidad de Murcia (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Numerosos estudios han indagado sobre la conexión entre inteligencia emocional y aprendizaje (MacCann et al., 2020); concluyendo que para lograr el desarrollo integral del alumnado se deben de trabajar ciertas competencias emocionales. Asimismo, la competencia digital también es una necesidad educativa actual, que ligada a las competencias emocionales, dan lugar al objeto de estudio de este trabajo: la educación emocional a través de aplicaciones digitales (apps).

La competencia emocional se ha definido como un constructo de múltiples dimensiones que abarca un conjunto de habilidades, capacidades o cualidades. No obstante, carece de una teoría consensuada sobre los elementos que la conforman (Pérez-González, Saklofske & Mavroveli, 2020). De este modo, existen diferentes modelos como el que se basa este trabajo, es decir, el modelo del GROU (Bisquerra y Pérez, 2007).

La educación emocional es una necesidad educativa que está adquiriendo un creciente protagonismo. De igual forma, la progresiva digitalización de la sociedad ha propiciado que los medios tecnológicos ostenten una posición destacada en la enseñanza a nivel mundial (Quintana, 2017). Sin embargo, para aprovechar todo su potencial se debe de reorientar la metodología docente (Martínez-Sánchez, 2020).

La armonía metodología-recursos es un hecho fundamental para ofrecer una enseñanza de calidad. Por lo tanto, conocer en profundidad los recursos disponibles se convierte en una tarea docente, ya que en relación al objeto de estudio de este trabajo, es decir, a las aplicaciones móviles, Fombona, Pascual y Vázquez-Cano (2020) afirman que existen algunas apps cuyo enfoque es plenamente lúdico. Por el contrario, también existen otras que destacan por su narrativa audiovisual, su alto componente emocional y por ende, su orientación más educativa.

Del hecho expuesto, surge la presente pregunta de investigación: ¿cuáles son las apps más adecuadas para utilizar en Infantil y Primaria para favorecer la educación de competencias emocionales? Concretamente, esta investigación se articula en torno a dos objetivos:

1. Identificar y evaluar apps infantiles de competencia emocional según criterios técnicos.
2. Analizar el contenido de apps infantiles de competencia emocional a partir del modelo competencial del GROU.

## Metodología

Respecto al método, se realizó un estudio descriptivo sobre la recogida y análisis de datos, así como un diseño de tipo evaluativo.

El instrumento de evaluación está dividido en dos partes:

1. Criterios técnicos: gratuidad, inclusión de anuncios e instrucciones.
2. Criterios de contenido emocional-educativo: según el modelo del GROU y adaptación a la etapa.

Posteriormente, se seleccionaron las aplicaciones según diferentes criterios adaptados de Franco y Solano (2017) y López-Cassà (2016): orientadas a Infantil o Primaria, garantizar criterios de seguridad, trabajar emocionales, etc.

Actualmente, se continúan identificando y analizando aplicaciones. Sin embargo, en la tabla 1 se presentan aquellas que ya conforman la muestra del estudio.

**Tabla 1.** Muestra de apps seleccionadas

App	Nombre	Etapas educativa (EI) / (EP)	url	Software
1	¿Qué tal estás?	EI	<a href="https://educrea.cl/">https://educrea.cl/</a>	iOS
2	Adiós enfados	EI / EP	<a href="https://edukame.com/adios-enfados">https://edukame.com/adios-enfados</a>	iOS
3	Be Confident in who you are	EP	<a href="http://www.aulautista.com/">http://www.aulautista.com/</a>	iOS
4	The emotional IQ game	EI/EP	<a href="https://fun4us.org/">https://fun4us.org/</a>	iOS
5	Gomins	EI/EP	<a href="https://www.gomins.es/inicio/">https://www.gomins.es/inicio/</a>	Android / iOS
6	Respira, piensa, actúa	EI/EP	<a href="http://www3.gobiernodecanarias.org/">http://www3.gobiernodecanarias.org/</a>	Android / iOS
7	Avokiddo Emotions	EI/EP	<a href="https://fun4us.org/">https://fun4us.org/</a>	Android / iOS
8	Piku – Calm Kids	EI/EP	<a href="https://appgrooves.com/">https://appgrooves.com/</a>	Android / iOS

**Fuente.** Elaboración propia

## Resultados y conclusiones

En relación a los criterios técnicos y de contenido no hay ninguna app que los cumpla en su totalidad, aunque sí que todas las apps se adaptan a la etapa y tan solo una incluye publicidad durante su ejecución. Asimismo, las competencias más presentes en las apps son conciencia emocional y regulación emocional; mientras que la menos recurrente es la de autonomía personal (Tabla 2). En conclusión, destaca una baja adecuación global de las apps analizadas (37.5 %) según los criterios seleccionados (Tabla 3).

**Tabla 2.** Evaluación de las apps según los criterios seleccionados

App	Criterios técnicos				Criterios de contenido				
	Gratuidad	Inclusión de anuncios	Inclusión de instrucciones	Adaptación a la etapa	Conciencia emocional	Regulación emocional	Autonomía personal	Competencia social	Competencia para la vida y el bienestar
1	2	2	1	1	1	2	2	2	2
2	2	1	1	1	1	1	2	2	2
3	2	2	1	1	1	1	1	1	1
4	1	2	1	1	1	2	1	1	1
5	2	2	1	1	1	1	2	1	1
6	1	2	1	1	1	1	2	1	1
7	2	2	2	1	1	2	2	2	2
8	1	2	1	1	2	1	1	2	2

(\*Valoración: 1: SÍ; 2: NO)

**Fuente.** Elaboración propia

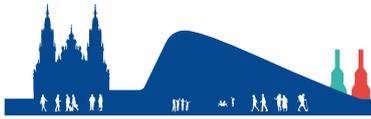
**Tabla 3.** Calidad técnica de las aplicaciones

	Gratuidad	Inclusión de anuncios	Inclusión de instrucciones	Adaptación a la finalidad educativa	Adecuación global
<b>SÍ</b>	37,5%	12,5%	87,5%	100%	37,5%
<b>NO</b>	62,5%	87,5%	12,5%	0%	

**Fuente.** Elaboración propia

### Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Fombona, J., Pascual, M. A., y Vázquez-Cano, E. (2020). M-Learning en niveles iniciales, rasgos didácticos de APPS educativas. *Campus virtuales*, 9(1), 17-27. Recuperado de <https://bit.ly/3f8VrQ9>
- Franco, S., y Solano, I. M. (2017). Inteligencia emocional con dispositivos móviles: Un análisis de apps para niños en edad infantil. *RIITE: Revista Interuniversitaria De Investigación En Tecnología Educativa*, 3, 51-63. doi: 10.6018/riite/2017/308641
- López-Cassá, E. (2016). La educación emocional en Educación Infantil y Primaria. En J. L. Soler Nages (Coord.), *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 557-570). Zaragoza: Ediciones Universidad de San Jorge.
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2).
- Martínez-Sánchez, F. (2020). EDUTEC 25 años: ¿y ahora qué? *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 73, 1-6. doi: 10.21556/edutec.2020.73.1845
- Pérez-González, J. C., Saklofske, D. H., & Mavroveli, S. (2020). Trait Emotional Intelligence: Foundations, Assessment, and Education. *Frontiers in Psychology*, 11(608), 1-4.
- Quintana, F. (2017). Las nuevas tecnologías en la nueva educación. *Hespérides: anuario de investigaciones*, 25, 417-426.



# Habilidad mental general, Inteligencia Emocional y Personalidad: un modelo estructural dirigido a la formación del profesorado

GILAR-CORBÍ, RAQUEL  
POZO-RICO, TERESA  
CASTEJÓN, JUAN LUÍS

*Universidad de Alicante (España)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Las habilidades personales y socioemocionales de los docentes tienen una gran influencia en la calidad de la enseñanza y más en contextos de emergencia sanitaria como el que nos acontece debido a la crisis de la COVID lo cual, indudablemente, afecta a todos los procesos educativos en el escenario actual del aula y supone un claro reto para los futuros docentes del siglo XXI. En esta línea, estudios recientes muestran la necesidad de implementar una formación basada en habilidades socioemocionales que fomente y ayude a desarrollar perfiles de personalidad óptimos que resulten en una adecuada práctica docente, además de permitir que los profesores actúen como un ejemplo a seguir para los alumnos (Gilar-Corbí; Pozo-Rico; Sánchez; Castejón, 2018; Hodzic et al. 2018). Por estos motivos, la pregunta de investigación de este estudio se concreta en plantearse en qué medida la Habilidad Mental General, los rasgos de personalidad y la Inteligencia Emocional predicen el rendimiento académico en un grupo de docentes en formación con el fin de probar la capacidad predictiva diferencial de estas variables con respecto al nivel de formación entre los profesores en formación en su último año de carrera.

El objetivo final de este estudio es probar un modelo teórico que integre las interrelaciones y contribuciones de estos tres tipos de predictores mediante ecuaciones estructurales. De esta manera, este modelo tiene como objetivo analizar las relaciones directas e indirectas entre los predictores estudiados y los criterios de la variable, con el fin de determinar la importancia relativa de estos predictores en el rendimiento académico de un grupo de profesionales que están completando su formación. En esta línea, el presente modelo sugiere que la Habilidad Mental General, los rasgos de personalidad y la Inteligencia Emocional influyen en el rendimiento académico durante las etapas finales de la formación.

## Metodología

La metodología de la investigación se basó en un modelo estructural para las variables mencionadas: Habilidad Mental General, rasgos de personalidad, inteligencia emocional percibida y rendimiento académico con el objetivo de evaluar las relaciones entre dichas variables. Para este fin, el estudio se realizó con una muestra de 196 universitarios

que cursaban el último año del Grado en Educación Infantil o el Grado en Educación Primaria. El 80,1% eran mujeres y el 19,9% hombres, con una edad media de 22,96 (desviación estándar 4,56). Los instrumentos utilizados en la investigación han sido tres: 1) la adaptación al español del Test de Factor “G” de Cattell (Técnicos Especialistas Asociados, 1994); 2) el Inventario de Personalidad NEO Revisado (NEO PI-R) y el Inventario NEO Reducido de Cinco Factores (NEO FFI) (NEO-FFI, Costa and McCrae, 1999) y, por último, 3) la versión española del Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24, Fernández-Berrocal, Extremera and Ramos, 2004). El procedimiento incluyó dos sesiones: en la primera sesión se aplicó la herramienta de evaluación de Inteligencia General y los participantes cumplieron un documento en el que dieron su autorización firmada para la posterior recopilación de detalles sobre su rendimiento académico. En la segunda sesión los participantes completaron los instrumentos de evaluación relacionados con la personalidad y la Inteligencia Emocional.

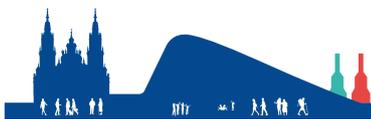
## Resultados y conclusiones

Los resultados del análisis del modelo de ecuaciones estructurales mostraron que las variables personales e intelectuales son las que más contribuyen a explicar el nivel de formación del profesorado. Por tanto, a luz de las evidencias obtenidas en este estudio, el 15% de la varianza del rendimiento académico se puede explicar por la personalidad y el coeficiente intelectual. Sin embargo, se ha encontrado que otros estudios explican entre el 25 y el 50% del rendimiento académico (Crick et al. 2015). De hecho, de acuerdo con Kappe y Van der Flier (2012), la combinación de personalidad y coeficiente intelectual predice el 33% de la varianza en el desempeño en Educación Superior.

En conclusión, el poder explicativo relativamente pequeño del modelo podría deberse a que en esta investigación necesita la inclusión de un mayor número de instrumentos de medida para obtener evidencia más sólida. Por estas razones, se discuten las consideraciones sobre la adecuación de una formación específica en habilidades personales y socioemocionales en la formación del profesorado con el propósito de brindar una formación de calidad durante la etapa de Educación Superior que permita a los futuros docentes en formación egresar de las aulas con las competencias requeridas para afrontar los actuales retos educativos.

## Referencias bibliográficas

- Cattell, R. B., & Cattell, A. K. S. (1994). *Test de Factor “g” de Cattell, Escala 2. Institute for Personality and Ability Testing. Spanish adaptation*. Madrid, Spain: TEA Ediciones, S.A.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1999). *Inventario de Personalidad NEO Revisado (NEO PI-R) e Inventario NEO Reducido de Cinco Factores (NEO FFI)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Crick, R. D., Huang, S., Shafi, A. A., & Goldspink, C. (2015). Developing Resilient Agency in Learning: The Internal Structure of Learning Power. *British Journal of Educational Studies*, 63, 121-160.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755. doi: 10.2466/pr0.94.3.751-755
- Gilar-Corbí, R., Pozo-Rico, T., Sánchez, B., y Castejón, J. L. (2018). Can emotional competence be taught in higher education? A Randomized Experimental Study of an Emotional Intelligence Training Program Using a Multimethodological Approach. *Frontiers in psychology*, 9, 1039.
- Hodzic, S., Scharfen, J., Ripoll, P., Holling, H., y Zenasni, F. (2018). How Efficient Are Emotional Intelligence Trainings: A Meta-Analysis. *Emotion Review*, 10(2), 138-148. doi: 10.1177/1754073917708613
- Kappe, R., & Van der Flier, H. (2012). Predicting academic success in higher education: what's more important than being smart? *European Journal of Psychology of Education*, 27(4), 605-619.



## **Professores marcantes e a escolha profissional no Ensino Médio**

**TEIXEIRA, KALYNE**

**TASSONI, ELVIRA**

*Pontificia Universidade Católica de Campinas (Brasil)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Este estudo tem como objetivo investigar os indícios relacionados aos modos de afetar de professores, percebidos por alunos do 3.º ano do Ensino Médio em seus processos de escolha profissional. A pesquisa contou com a participação de 289 estudantes voluntários do 3.º ano do Ensino Médio de dez escolas, sendo sete delas públicas e três privadas localizadas em quatro cidades, no estado de São Paulo, Brasil. O critério para a escolha destas cidades foi o de proximidade e facilidade de acesso para a pesquisadora. A escolha dos participantes ocorreu mediante a aprovação de participação da escola e posteriormente pelo aceite de participação dos estudantes. Foi aplicado, com os alunos, um questionário elaborado pela própria pesquisadora inspirado no instrumento da pesquisa de Simões, Quadros, Gehlen, Corrêa y Langhi (2013), composto por 17 perguntas que indagavam a respeito do processo de escolha profissional.

As discussões sobre a afetividade no contexto escolar vêm se tornando cada vez mais presentes nas pesquisas atuais com o objetivo de discutir os modos de afetar relacionados a diferentes enfoques. Somos afetados continuamente pelas relações que estabelecemos com o outro e pelas experiências vivenciadas. Para a compreensão do conceito de afetividade este estudo se fundamentou principalmente na teoria de Henri Wallon. Conforme explicado por Tassoni (2008, p.1), baseando-se em Wallon

[...] a afetividade refere-se a uma gama de manifestações, revelando a capacidade do ser humano de ser afetado pelos acontecimentos, pelas situações, reações das outras pessoas, bem como por disposições internas do próprio indivíduo.

Ainda hoje, há uma dificuldade de conceituação do termo afetividade, sendo muitas vezes relacionado a carinho e amor. De fato, a dimensão afetiva contempla o carinho, a atenção e o amor, mas não se reduz a eles. A afetividade é um conceito mais amplo que envolve afetos que podem ser de tonalidades agradáveis ou desagradáveis.

Pautados em Wallon entendemos que as diversas vivências que os alunos experienciam no contexto escolar, a forma como o professor desenvolve sua aula, a clareza dos objetivos, os conteúdos estudados em sala de aula e as formas de avaliação são aspectos que afetam a relação que os alunos estabelecem com os objetos de conhecimentos. Desse modo, a questão norteadora da investigação é: de que forma as ações dos professores afetam a escolha profissional de alunos do 3.º ano do Ensino Médio? Acreditamos que as experiências e relações que os alunos estabelecem no contexto escolar podem afetar a sua escolha profissional.

## Metodología

Essa pesquisa é inspirada no Materialismo Histórico-Dialético que nos deu subsídios para buscarmos a superação da dicotomia quantitativo/qualitativo e contribuiu para uma compreensão da totalidade do fenômeno de estudo.

Em três municípios, onde o estudo foi desenvolvido, foram contatadas todas as escolas que oferecem Ensino Médio convidando-as a participarem. Porém, devido à grande quantidade de escolas localizadas na quarta cidade, foi necessário estabelecer critérios de escolha. No primeiro filtro selecionamos escolas que compunham a Diretoria de Ensino Oeste da cidade, que prontamente autorizou a realização da pesquisa. Posteriormente acessamos o site Qedu que apresenta diversos dados a respeito das escolas e selecionamos as instituições que possuíam ao menos 50 alunos matriculados no 3.º ano do Ensino Médio e que apresentassem no mínimo uma taxa de 50% de participação no Enem de 2017 (Exame Nacional do Ensino Médio). A aplicação dos questionários foi realizada nas salas de aula das respectivas escolas em horários acordados com a direção e a participação dos estudantes foi voluntária.

Após a aplicação dos questionários com os alunos, foi iniciado o processo de tabulação dos dados. Uma leitura flutuante das respostas permitiu maior aproximação e contato com o grande volume de informações.

## Conclusiones

Encontramos que 25% dos alunos marcaram professores marcantes como um fator motivador no seu processo de escolha profissional e 67% identificaram a “Afinidade e domínio do conteúdo” como motivação de sua decisão, explicitando recordações de professores marcantes. Consideramos que professores marcantes e a afinidade com o conteúdo se relacionam a afetos vivenciados no contexto escolar. Essas experiências, especialmente com os professores, podem afetar a forma como os alunos se relacionam com os objetos de conhecimento.

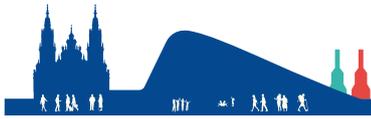
Indagamos aos estudantes quais disciplinas eram ministradas por esses professores, as mais citadas foram: Matemática e Português. Isso pode estar relacionado ao espaço ocupado por essas disciplinas no currículo escolar, além de serem disciplinas mais cobradas em avaliações externas e que podem ser mais intensamente trabalhadas.

O questionário revelou que esses professores são mais recordados por suas características agradáveis “Atencioso” e “Grande conhecedor do conteúdo”. Essas se referem à atenção, relação que o professor estabelece com os estudantes, o domínio da disciplina pelos docentes, planejamento e explicação dos conteúdos.

Outra pergunta indagava sobre como foram essas marcas deixadas pelos professores. A maioria respondeu que o professor foi marcante por um sentido bom, ressaltando lembranças agradáveis e evidenciam professores que foram boas referências.

## Referencias bibliográficas

- Simões, B. dos S., Quadros, A. L. de., Gehlen, S. T., Corrêa, H. P. S., y Langhi, R. (2013). A afinidade com a Física: uma análise feita com estudantes da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). *Pesqui. Educ. Ciênc. Belo Horizonte*, 15(1), 67-80. doi: 10.1590/1983-21172013150105
- Tassoni, E. C. M. (2008). *A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Faculdade de Educação, Campina.
- Wallon, H. (1995). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.



## **Aprender a aprender con mapas conceptuales: una aplicación didáctica con futuros ingenieros**

**CANÓS DARÓS, LOURDES**  
**GARCÍA FELIX, VICENTA ELOINA**

*Universitat Politècnica de València (España)*

### **Contextualización**

La asignatura en la que se ha desarrollado la experiencia es Dirección de Empresas, una materia obligatoria del Máster Universitario en Ingeniería Industrial que se imparte en la Escuela Técnica Superior en Ingeniería Industrial de la Universitat Politècnica de València.

Consta de 6 ECTS, de los que 3,2 corresponden a la teoría y 2,8 a las prácticas. Dirección de Empresas tiene este curso un total de 323 estudiantes matriculados repartidos en nueve grupos de teoría en español, inglés o valenciano; cada uno de estos grupos se desdobra en tres para las prácticas informáticas. En concreto, la actividad presentada en este trabajo se ha llevado a cabo en uno de los grupos con horario de tarde, participando 18 estudiantes.

Como es bien sabido, actualmente el diseño de los planes de estudio universitarios gira en torno a la adquisición de competencias. Destacan las competencias transversales, que son claves y transferibles a lo largo de la vida. Incluyen habilidades cognitivas, metacognitivas y conocimientos instrumentales y actitudinales. Sus principales características son: integradoras, transferibles, interdependientes, multifuncionales y evaluables (ICE, 2015:2). En esta asignatura se trabajan y evalúan cuatro competencias transversales: CT04. Innovación, creatividad y emprendimiento; CT06. Trabajo en equipo y liderazgo; CT10. Conocimiento de problemas contemporáneos y CT11. Aprendizaje permanente.

En este trabajo prestamos especial atención al desarrollo de la competencia aprendizaje permanente o aprender a aprender, competencia clave fijada por la Comisión Europea (CE, 2007). Consideramos que es fundamental para los estudiantes alcanzar un buen nivel de adquisición de esta competencia, pues engloba muchas habilidades y destrezas útiles para el buen desempeño profesional (comunicación, gestión de la información, pensamiento crítico, resolución de problemas, relaciones interpersonales, etc.). Una revisión completa de la literatura sobre la definición de esta competencia y sus dimensiones puede verse en Gargallo López, Pérez-Pérez, García-García, Giménez Beut y Portillo Poblador (2020).

### **Descripción de la experiencia**

En la asignatura Dirección de Empresas se utilizan distintas estrategias de enseñanza- aprendizaje, como son estudio de casos, gamificación, juego de rol y mapa conceptual. Todas las estrategias tienen como fin que los

estudiantes alcancen las competencias de la guía docente y que el aprendizaje sea significativo, es decir, requiere que los estudiantes incorporen a sus estructuras cognitivas conceptos significativos relacionados con las diversas áreas (Ausubel, 1976).

La experiencia que describimos se centra en la elaboración de un mapa conceptual sobre los contenidos trabajados en una parte del temario que presenta en general problemas de comprensión en los estudiantes. Los Mapas Conceptuales (Novak y Gowin, 1988) son una herramienta valiosa que puede ayudar a compensar estos problemas de comprensión. En este sentido, se ha diseñado una estrategia de trabajo que permitiera incorporar los Mapas.

Conceptuales al proceso de enseñanza-aprendizaje y utilizar esa herramienta para la construcción de su propio conocimiento. En este contexto, Pozo y Monereo (1999) indican que el aprendizaje se facilita si la profesora ayuda a los alumnos a emplear técnicas adecuadas de representación de información y de resumen.

Para el desarrollo de esta actividad primero se informó a los estudiantes sobre la metodología de trabajo. Así, se definió “mapa conceptual” como estrategia de aprendizaje, los elementos que lo conforman, sus principales características, los pasos a seguir para elaborarlo, sus ventajas en cuanto al aprendizaje significativo y diversos ejemplos. El tema sobre el que los estudiantes iban a elaborar un mapa conceptual era el Cuadro de Mando Integral.

Seguidamente, los estudiantes formaron cuatro grupos entre 4 y 5 personas a su libre albedrío. En primer lugar, repasaron los contenidos abordados en el tema trabajando sobre los materiales que disponían todos y compartidos en la plataforma virtual. En segundo lugar, discutieron la forma de abordar el mapa conceptual, en esta fase la profesora iba supervisando la actividad y realizando aclaraciones sobre dudas de contenido o de metodología en cada uno de los grupos, es un momento clave previo a dibujar el mapa conceptual. En este paso los estudiantes se dieron cuenta de la importancia de considerar dos conceptos como de igual nivel o uno subordinado al otro, esto es, la importancia de la jerarquización, además, asentaron los conocimientos aprendidos después de discutirlos con los compañeros. Posteriormente, establecieron y acordaron las relaciones que unen a los distintos conceptos del mapa conceptual mediante palabras-enlace.

Finalmente, cada grupo en una sesión conjunta, presentó su mapa conceptual al resto de compañeros aportando información sobre el proceso de construcción, dudas que les había surgido, justificando las relaciones establecidas. En este momento, el turno de preguntas a los responsables de cada mapa conceptual fue abierto tanto para la profesora como para los estudiantes.

## Conclusiones

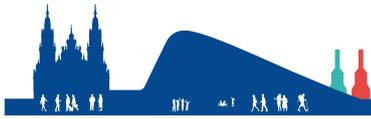
La experiencia ha resultado positiva tanto para la profesora como para los estudiantes, se ha trabajado una parte del temario que suele ser confusa. En general, la mayoría de los estudiantes (evaluación cualitativa), valora por un lado, el nivel de organización y comprensión adquirido mediante la construcción del mapa conceptual y por otro, la relevancia e importancia de trabajar en equipo a través de la dinámica grupal colaborativa, las discusiones han permitido su interacción y han facilitado aumentar sus conocimientos.

La construcción del mapa conceptual grupal implica aplicar distintas estrategias de aprendizaje como toma de decisiones, discusiones, puesta en común, sintetizar información, jerarquizar y presentar los conceptos, etc., y les permite extrapolar para reflexionar sobre otras temáticas. Además, favorece el desarrollo de competencias como aprender a aprender, trabajo en equipo, liderazgo y comunicación (oral y escrita). Entre las dificultades señalan la falta de tiempo y la novedad de la metodología.

## Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. (1976). *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- CE (2007). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de <https://goo.gl/y4ucQs>
- Dirección de Empresas. (2019). *Guía docente*. Recuperado de <https://gdocu.upv.es/alfresco/service/api/internal/shared/node/content/kqifToC6Sf6JOMJdI7G8RQ?a=true.pdf>

- Gargallo López, B., Pérez-Pérez, C., García-García, F. J., Giménez Beut, J. A., y Portillo Poblador, N. (2020). La competencia aprender a aprender en la universidad: propuesta de modelo teórico. *Educación XXI*, 23(1), 19-44.
- ICE-Instituto de Ciencias de la Educación. (2015). *Proyecto Competencias Transversales UPV*. Rúbricas. Documento de trabajo, Universitat Politècnica de València.
- Novak, J. D., y Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a Aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Pozo, J., y Monereo, C. (Comps.). (1999). Un Currículo para aprender. Profesores, Alumnos y Contenidos ante el aprendizaje Estratégico. *El Aprendizaje Estratégico*, 70, 11-25. Madrid: Aula XXI/Santillana.



## **Geragogy in Practice: training Older Adults at OAUPs to become heritage agents within an international setting**

**ALESÓN-CARBONELL, MARIÁN**

*Universidad de Alicante (España)*

### **Contextualization**

Despite meaning a welcome innovation for adults' training compared to traditional pedagogy, andragogy still failed to cover the interests of older adult learners, who lack one of the basic features of andragogy: an urgent need for knowledge. Most of the students registered in Older Adult University Programmes (OAUPs) have already completed their working life-stage and, therefore, their motivation for learning does not stem from a need to join the labour market, but rather from their inner urge to stay active and make a contribution to the society they live in (Bru Ronda y author, 2017; de la Torre Cruz, Luis Rico, Escolar Llamazares, y Huelmo García, 2016; Formosa & Galea, 2020). Such an approach entails the need to be prepared for new opportunities which will make it necessary to acquire competences hitherto unknown to them (AIUTA, 2014; Solomon, Bowman, y Palmer, 2015) –a new learning scenario with unprecedented demands that requires its own pedagogical theory. Educational Geragogy has become consolidated as a theoretical framework for older adult training over the past two decades (Formosa, 2019) and somehow occupies the niche that pedagogy has in relation to young learners, or the one corresponding to andragogy in the case of adult learners.

This paper presents the geragogical methodology developed at the Erasmus+ Project “Heritage in Motion” (HeiM)<sup>1</sup> for the purpose of promoting the knowledge of heritage at a local and European level. The innovative methodology proposed not only values older adults' experience and skills but also includes constructive, critical and heutagogical approaches. Furthermore, the project extends active ageing practices beyond cognitive and intellectual actions, additionally offering proposals to place older adults in the centre of learning and social actions, adopting a critical geragogical stance as well.

### **Description of the experience**

The HeiM project was implemented in three stages –(1) needs analysis; (2) training course; and (3) route design and implementation– defined by the degree of autonomy of older adult students which ranged from a 100% tutor-dependent stage –the mapping activity– to a totally heutagogical one at the end of the process –the routes

<sup>1</sup> This project (2018-1-ES01-KA204-050239) has been funded with support from the European Commission. The European Commission support does not constitute an endorsement of the contents which reflect the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

design. The first stage aimed to establish the state of the art regarding heritage addressed to seniors, along with their needs when facing the design of active routes. The objective sought consisted in identifying heritage-related resources and elements especially centred on this population group.

As for the second stage, it focused on facilitating the access to the new competences needed in the process. During this stage, each country selected the group of older adults that would subsequently follow the training programme. Training duration was set at 30 hours and, regarding contents, we devised a common structure that revolved around five blocks of knowledge: (1) Heritage; (2) Heritage interpretation; (3) English for heritage; (4) Health and active ageing; and (5) Digital devices required to develop routes.

Finally, students collaboratively designed the heritage routes in an autonomous, self-directed way. The participants in the training programme were grouped together in several teams that not only conducted the research but also designed the different routes. Each group was in charge of a specific route or geographical area. Teamwork skills turned out to be fundamental. On the one hand, teams took advantage of each member's strengths: some knew the area very well, others were former technicians, others had a high level of English...; and, on the other hand, working together allowed for responsibility to be shared, which in turn made it possible for them to perform the task in a more relaxed way.

The methodology was imbued with the principles of Geragogy throughout the process. In addition to placing the older adult student in the centre of the learning process, it conveyed the idea that knowledge is acquired in a constructive process where the student acts as an active agent. Participants thus understood where, how and why knowledge was applied and used, which in turn favoured a stronger commitment to the learning process on their part. Finally, the results obtained at every stage were assessed through the implementation of qualitative and quantitative methods meant to guarantee the quality of the whole process.

## Conclusions

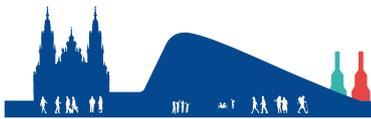
Our findings clearly reveal a compelling need to improve education standards especially in those areas where efforts are still scarce, such as seniors' training. Education should become a cornerstone for the determination of older adults' quality of life levels, since it provides this population segment with the tools required to lead a healthy, participatory, and meaningful existence (cf. WHO, 2002, p. 13) as well as with opportunities that these citizens will only be able to seize if they are suitably trained to profit from them.

Likewise, we suggested applying a critical approach to Geragogy which supplies transformative practices oriented to placing older adults in the centre of social actions (cf. Formosa & Galea, 2020, pp. 67-69). Therefore, the innovation channelled through the HeiM project ultimately seeks not only to provide fresh solutions but also to remove the most common barriers and help seniors to reach the goals that seemed unattainable to them so far.

## References

- AIUTA. (2014). *Universities of the Third Age Charter*. [https://doi.org/10.1300/J021v11n01\\_09](https://doi.org/10.1300/J021v11n01_09)
- Bru, C., & Aleson-Carbonell, M. (2017). The Role of OAUPs in the Preparation of retirement: Perceptions and Necessities of Older Adults in Spain. *Annals of Social Sciences*, 45(2), 27-44. <https://doi.org/http://czasopisma.tnkul.pl/index.php/rns/article/view/8468>
- de la Torre Cruz, T., Luis-Rico, M. I., Escolar-Llamazares, M. del C., y Huelmo-García, J. (2016). Programas universitarios para personas mayores y buenas prácticas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 255-264.
- Formosa, M. (2019). Educational Gerontology. *Encyclopedia of Gerontology and Population Aging*, 1-8. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-69892-2\\_411-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-69892-2_411-1)
- Formosa, M., y Galea, R. (2020). Critical educational gerontology at a senior center in Malta: possibilities and limitations for critical consciousness. *Educational Gerontology*, 46(2), 59-71. <https://doi.org/10.1080/03601277.2020.1711587>

- Solomon, M., Bowman, L., y Palmer, G. A. (2015). *Critical Educational Geragogy: Towards Enlightenment and Emancipation*. Adult Education Research Conference 2015 Conference Proceedings (Manhattan, KS).
- WHO. (2002). *Active ageing: a Policy Framework*. <https://doi.org/10.19043/ipdj.7sp.003>



## **Mapeo de los programas de intervención comunitaria sobre la parentalidad positiva en España**

**RODRÍGUEZ HERNANDORENA, M.ª ÁNGELES**  
**RIVAS, SONIA**

*Universidad de Navarra (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Los padres y las madres no tienen asignada una capacitación previa que les prepare para ejercer correctamente su rol. Sin embargo, éstos requieren, cada vez más, de orientación y formación que les ayude a enfrentar con éxito los retos que se les presentan hoy en día. Esta situación se agrava en “aquellas familias que no disfrutaban de un nivel educativo suficiente para entender el valor de la educación en general y para acometer las prácticas propias de la educación en la familia” (Santos Rego, 2015, p. 101). Los progenitores necesitan “saber”, “saber hacer”, “saber estar” y “saber ser” padres, competencias que cabe aprehender.

La Recomendación Rec 2006/19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad (Council of Europe, 2006), instaba a los países europeos a reconocer la importancia de la responsabilidad parental y a promover políticas de apoyo a la formación y capacitación de los progenitores, para cumplir con sus responsabilidades en la educación de sus hijos.

A partir de esta recomendación, se han publicado numerosas aportaciones en nuestro país que ahondan en la capacitación de las familias para un mejor ejercicio de su rol educativo. Muchas de estas publicaciones emanan del trabajo de autores están incardinados en grupos de investigación, y que son referentes en este campo por formar parte del grupo de expertos dentro del Convenio Marco de Colaboración firmado entre el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y la Federación Española de Municipios y Provincias.

Llegados a este punto parece interesante poder acceder a toda la investigación y trabajo realizado hasta la fecha. Sin embargo, se carece de un mapeo, reciente y completo, de la literatura acerca los programas de parentalidad positiva que existen actualmente en España, y que emanan de grupos de investigación consolidados en esta área de estudio.

Por este motivo, la comunicación tiene un triple objetivo:

1. Realizar una revisión sistemática de los programas de parentalidad positiva implementados desde el año 2000 hasta la actualidad en España, que tienen una finalidad preventiva, que actúan desde un enfoque de intervención comunitaria.
2. Clasificar la información obtenida a partir de cinco dimensiones: marco de actuación de los programas, generación de programas de educación parental a la que hace referencia, agentes implicados en la intervención comunitaria, metodología empleada, y evaluación basada en la evidencia.
3. Informar sobre las estrategias y competencias parentales que se derivan de los programas de parentalidad positiva citados.

## Metodología

La metodología empleada en este estudio es el mapeo sistemático de la literatura o (Systematic Literature Mapping, SLM). Este se define como “un tipo de estudio secundario (estudio basado en el análisis de investigaciones previas). Su objetivo es determinar el alcance de la investigación realizada sobre un tema de investigación específico y clasificar conocimiento” (Salas y Lara, 2020, p. 15).

Específicamente, en este trabajo se emplearán los criterios de inclusión siguientes; 1) publicaciones recogidas en las bases de datos de Scopus y Web of Science entre los años 2000 hasta la actualidad; 2) Intervenciones en las que su marco de actuación esté ligado a un entorno comunitario; 3) Programas de parentalidad positiva que tienen una finalidad preventiva, y 4) Programas de parentalidad positiva vinculados a intervenciones de diversos contextos y situaciones que engloban áreas variadas.

Los pasos que se seguirán para realizar el mapeo sistemático son los siguientes: 1) Elección de las palabras clave; 2) Búsqueda de la literatura relevante; 3) Selección de los estudios pertinentes; 4) Clasificación de las publicaciones; y 5) Análisis de la información recabada.

## Conclusiones

La familia se presenta como un sistema en constante interacción, en el que hay muchas influencias externas que pueden desestabilizar su buen funcionamiento y pueden complicar la labor educativa que tienen los progenitores. La situación del COVID 19 es una buena muestra de ello. Por este motivo, se espera que el análisis de los programas de parentalidad positiva mostrado en este trabajo ayude a:

1. Conocer aquellas buenas prácticas llevadas a cabo en España, y que ayudan a que la familia siga siendo capaz y funcional.
2. Proyectar una imagen de la situación actual de la investigación sobre parentalidad positiva que existe en nuestro país, así como de los autores y grupos de investigación que están trabajando activamente en el tema.
3. Dibujar la tendencia que siguen los programas de formación para las familias, a partir del análisis de las dimensiones elegidas en la presente investigación.

En definitiva, los expertos en el área de la formación de las familias continúan desentrañando la compleja realidad de “ser padres”. Esta tarea encomiable de ayudar a las familias a llevar a cabo su labor educativa, en cualquier caso, servirá de base para el trabajo presentado en esta comunicación.

## Referencias bibliográficas

- Council of Europe. (2006). *Recomendación Rec (2006) del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad*.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Quintana, J. C., Byrne, S., y Rodríguez, S. (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Síntesis.
- Salas, F., y Lara, S. (2020). Mapeo sistemático de la literatura sobre la eficacia colectiva docente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 95(34-2), 11-36.
- Santos Rego, M. A. (Ed.). (2015). *El poder de la familia en la educación*. Síntesis.



## **El desarrollo moral de los estudiantes de secundaria. ¿Qué piensa el propio alumnado?**

**ESPINOSA ZÁRATE, ZAIDA**

*Universidad Loyola Andalucía (España)*

**PLAZA DE LA HOZ, JESÚS**

*Universidad Internacional de La Rioja (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

La educación del carácter está recibiendo una atención creciente, aunque aún limitada, en nuestro país, siguiendo los pasos de Reino Unido y EE.UU. Esta abarca el estudio de qué son y cómo pueden fortalecerse distintas dimensiones de la persona que conforman su modo de ser, a saber: primero, su faceta intelectual y, en consecuencia, cómo se produce la apropiación de virtudes intelectuales por parte del individuo, y, por tanto, de los rasgos que conforman un carácter científico-técnico y artístico; segundo, su dimensión emocional y, por consiguiente, cómo cabe dirigir los afectos de manera positiva para que sean funcionales y no disfuncionales, esto es, para que sirvan al desarrollo de la persona o contribuyan a una vivencia de crecimiento por su parte; y, tercero, y entrelazada con esta dimensión emocional, la facultad moral del individuo y, en consecuencia, la educación de las virtudes que permiten a la persona no solo conocer el bien, sino hacerlo.

En este marco, nos centramos en este trabajo en el estudio de la dimensión moral del individuo y de qué tipo de atención educativa contribuye a su crecimiento. En concreto, nuestro objetivo consiste en determinar cómo puede colaborar el profesorado al desarrollo moral de los estudiantes de secundaria.

### **Metodología**

Se lleva a cabo un estudio tanto cuantitativo como cualitativo a través de encuestas con preguntas cerradas y abiertas dirigidas a los estudiantes de 4.º de Educación Secundaria, que culminan su etapa de educación obligatoria, de centros que figuran entre los 100 mejores colegios, de acuerdo a la clasificación del periódico *El Mundo* en sus ediciones de 2019 y 2020.

La selección de la muestra se justifica de dos maneras: en primer lugar, dentro de las limitaciones que toda clasificación de colegios puede implicar, cabe suponer que en estos centros hay aspectos positivos y buenas prácticas que merece la pena examinar para determinar si en ellas hay elementos que contribuyen al crecimiento moral de los estudiantes y, en caso de que así sea, en qué medida tienen capacidad de influencia en los estudiantes, frente al poder de influencia que tienen otros entornos.

En segundo lugar, el foco en los estudiantes de 4.º de Educación Secundaria se justifica por el momento madurativo que vive el alumno: al hallarse en un momento de cierre de una etapa, y al saberse enfrentado a la toma de unas decisiones de futuro cruciales para su proyecto de vida, es más propenso a poner en juego su capacidad

reflexiva para poder dar cuenta de cómo ha llegado hasta esa conformación particular de lo que él o ella es, cuáles han sido las influencias fundamentales en lo que respecta a su desarrollo como persona a lo largo de su etapa escolar.

## Conclusiones

Se analizan las respuestas en torno a cuatro ejes:

- a. **Qué** entienden los estudiantes por crecimiento moral
- b. En qué **contextos** piensan que se produce (familiar, escolar, virtual)
- c. En caso de que piensen que el contexto escolar es determinante para su desarrollo moral, a **qué** (materia estudiada/ideario del centro) y a **quién** (profesorado, compañeros) se debe.
- d. En caso de que piensen que es el profesorado y no tanto la materia estudiada o el ideario del centro lo que les influye a la hora de desarrollar un comportamiento moralmente bueno, **cómo** creen que los profesores logran esto (a través de su carácter o modo de ser, o empleando ciertas metodologías en sus clases, por ejemplo). Uno de los aspectos clave que se examina es **qué metodologías emplea el docente que el estudiante percibe como eficaces en términos de educación moral**, es decir, al que el estudiante considera como influyente en términos morales.

## Referencias bibliográficas

- Arthur, J., Kristjánsson, K., Harrison, T., Sanderse, W., y Wright, D. (2016). *Teaching Character and Virtue in Schools*. Abingdon: Routledge.
- Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education? *International Journal of Educational Research*, 50, 153-158.
- Bernal, A., González-Torres, M.C., y Naval, C. (2015). La Educación del carácter. Perspectivas internacionales. *Participación Educativa*, 4(6), 35-45.
- Carr, D. (2006). Professional and personal values and virtues in education and teaching. *Oxford Review of Education*, 32(2), 171-183.
- Fuentes, J. L. (2018). Educación del carácter en España: causas y evidencias de un débil desarrollo. *Estudios sobre Educación*, 35, 353-371.
- García, M. L. S. (2001). La percepción y evaluación de valores y antivalores en los medios de comunicación (periódicos, revistas y televisión) por estudiantes menores de 14-18 años. *Revista de Educación*, 326, 333-353.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2015). La acción educativa como compromiso ético. *Participación educativa*, 6, 18-27.
- Kristjánsson, K. (2020). Aristotelian Character Friendship as a 'Method' of Moral Education. *Studies in Philosophy and Education*, 1-16.
- Reiss, M. J. (2017). *Science education and ethics education in faith-based schools*. Cambridge Scholars Publishing.
- Ryan, K. (2013). The failure of modern character education. *Revista Española de Pedagogía*, 71(254), 141-146.



## **Formação didático-pedagógica de professores e a docência universitária**

**QUEIROS, GEAN**

*Universidade Católica de Santos (Brasil)*

**AROEIRA, KALLINE**

*Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Como se forma um professor universitário? Entendemos que essa formação se configura pela sua trajetória acadêmica e formativa e pelo exercício profissional nesse espaço de ensino. Sob esse aspecto, Pimenta y Anastasiou (2014) argumentam que, na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

Essas questões provocam-nos a refletir sobre o papel da formação pedagógica na atividade do docente que atua no ensino superior, seja ele bacharel ou licenciado. De fato, assumimos com essas inquietações a necessidade de reforçar que esse profissional tenha uma sólida formação didático-pedagógica para atuar com os dilemas do ensino superior.

Para a composição da revisão de literatura, dialogamos com os estudos de autores como Pimenta (2019), Almeida (2012), Pimenta y Anastasiou (2014), Pimenta y Almeida (2011) e Cunha (2003), que registram reflexões sobre a docência no ensino superior e a formação didático-pedagógica do professor nesse nível de ensino, como também na Pedagogia Universitária e seu campo em construção.

O objetivo geral proposto por esta pesquisa foi analisar as concepções e práticas que professores de cursos superiores de bacharelados e licenciaturas possuem quanto à docência e o que pensam sobre questões relacionadas à sua formação didático-pedagógica. Especificamente, buscamos analisar as contribuições de estudos e pesquisas sobre a formação de professores em docência no ensino superior; discutir a formação didático-pedagógica de professores e as práticas adotadas para a docência no ensino superior e propor dispositivo para planejar processos de formação didático-pedagógica de docentes no ensino superior considerando a ação e práticas formativas voltadas para a docência nesse nível de ensino.

### **Metodología**

Pesquisa qualitativa tomando como base os referenciais de André (2013) e Ghedin y Franco (2011). Com esses pressupostos, optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica e de campo numa instituição de ensino superior

(IES) privada, localizada na região noroeste do estado do Espírito Santo. O estudo foi realizado mediante autorização institucional e aprovação do Protocolo de Pesquisa junto ao Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Convidamos todos os docentes da instituição (24 no total) que atuam em cursos de licenciaturas e bacharelados a participarem da pesquisa. Desse total, 12 professores aceitaram participar do estudo.

Com o propósito de alcançar os professores participantes da pesquisa por meio de um diálogo que colaborasse com a questão e o objetivo desta, utilizamos como ferramenta metodológica a entrevista semiestruturada (Gil, 2008). Assim, realizamos entrevistas semiestruturadas com roteiro pré-estabelecido com os docentes que compõem os cursos de bacharelados em Administração de Empresas e Análise e Desenvolvimento de Sistemas e licenciaturas em Pedagogia e Educação Física.

Realizamos também a análise dos dados e para interpretar os depoimentos dos professores participantes obtidos por meio da entrevista, utilizamos a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011).

## Resultados y conclusiones

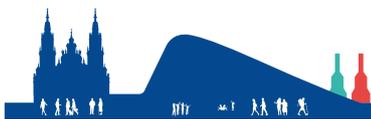
O conteúdo das entrevistas realizadas com os 12 professores participantes da instituição pesquisada, foram organizados em sete quadros distintos (concepções sobre o saber ensinar; ações de formação para a docência; trocas de experiências docentes; didática com área do conhecimento e desenvolvimento do trabalho docente; estudo didático-pedagógico para o ensino superior; ações formativas realizadas pela IES relacionadas às políticas de ensino; referenciais teóricos/epistemológicos utilizados no exercício da função docente) e após tabulação, convergiram em três grandes categorias a saber: práticas pedagógicas; didática no ensino superior, e necessidades formativas. Os professores foram nominados com os codinomes: professor participante bacharel/licenciado, sequenciados de 01 a 12.

Ao dialogarmos com os estudos teóricos, sobre a formação didático-pedagógica de professores e a docência no ensino superior, as identificamos como ação complexa.

Posto isso, sustentamos que o investimento em estudos sobre a formação didático-pedagógica de professores e a docência no ensino superior, convergem para o desenvolvimento profissional docente e sua profissionalização. Por isso, afirmamos a necessidade de estudos futuros que possam favorecer ainda mais, as análises sobre a prática pedagógica da profissão docente no ensino superior e avanços na legislação brasileira quanto a determinação legal da “formação docente” no lugar de apenas “preparação”.

## Referencias bibliográficas

- Almeida, M. I. (2012). *Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais. Coleção docência em formação: Ensino Superior/Coordenação Selma Garrido Pimenta*. São Paulo: Cortez Editora.
- André, M. E. D. A. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, 22(40)*, 95-103. Recuperado de <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/753/526>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Cunha, M. I. (2003). Verbete formação continuada. In M. C. Morosini (Org.), *Enciclopédia da pedagogia universitária*. Porto Alegre: FAPERGS.
- Ghedin, E., y Franco, M. A. S. (2011). *Questões de método na construção da pesquisa em educação* (2. ed.). São Paulo: Cortez.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6. ed.). São Paulo: Atlas.
- Pimenta, S. G., y Almeida, M. I. (2011). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G., y Anastasiou, L. G. C. (2014). *A docência no ensino superior* (5. ed.) São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. (2019). *Seminários avançados. Docente no ensino superior*. Disciplina ministrada nas turmas de mestrado e doutorado da Universidade Católica de Santos. 1.º Semestre de 2019. UNISANTOS, 2019. Recuperado de [https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2019/07/HORARIO\\_2019-2\\_EDUCACAO.-VERSAO-2-1.pdf](https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2019/07/HORARIO_2019-2_EDUCACAO.-VERSAO-2-1.pdf)



## La metáfora como herramienta de reflexión y aprendizaje

**GABARDA MÉNDEZ, VICENTE**

*Universitat de València (España)*

**CUEVAS MONZONÍS, NURIA**

*Universidad Internacional de Valencia (España)*

**COLOMO MAGAÑA, ERNESTO**

*Universidad de Málaga (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Los procesos de aprendizaje por parte de los sujetos ha sido uno de los principales focos de la literatura científica en el ámbito educativo desde los inicios de la disciplina pedagógica. En este sentido, conocer los mecanismos que se ponen en marcha para el aprendizaje, así como las estrategias metodológicas que pueden ponerse a su disposición para que se produzca de manera significativa constituyen uno de los principales retos para una mejora de la calidad educativa (Zamora, Gil y de Besa, 2020).

Entre las diferentes posibilidades, la generación de escenarios para el pensamiento reflexivo constituye un elemento con un potencial considerable para el aprendizaje y para la construcción de la propia identidad (Macce, 2020). Tal es su importancia que incluso se contempla como una competencia clave en la etapa de Educación Superior (Cano, Encinar, Ruiz, Sabariego y Sánchez, 2018). Siguiendo esta misma línea, el ejercicio de la autorreflexión posibilita, entre otras cuestiones, la representación de la realidad mediante metáforas, permitiendo conectar los aprendizajes con la propia perspectiva, aprovechando el valor de la experiencia del discente como contenido educativo (Ortega y Romero, 2021), y proporcionando nuevas oportunidades para el abordaje y comprensión del conocimiento (Valenciano, 2019). Estos mecanismos reflexivos permiten, además, conocer y analizar de un modo más profundo las representaciones sociales individuales y colectivas en torno a fenómenos de carácter diverso, otorgando al proceso formativo de una nueva dimensión, más profunda, holística e integradora (Hernández, Muñoz y Cortés, 2016).

Esta realidad sirve de punto de partida para la presente investigación, que pone el foco en la reflexión sobre su propio aprendizaje de los estudiantes de la asignatura de Formación del Profesorado del Grado en Pedagogía de la Universitat de València. De forma específica, y tras haber utilizado la metáfora como recurso reflexivo para el abordaje de contenidos diversos, se analiza su percepción acerca de la utilidad de la metáfora como herramienta de aprendizaje, explorando su potencial específico para el desarrollo de diferentes aspectos.

### Metodología

Se plantea un estudio de corte mixto de carácter descriptivo-interpretativo: se analiza cuantitativamente la percepción de utilidad de la metáfora como herramienta formativa y se realiza una aproximación cualitativa (análisis de contenido) de las ideas expresadas a modo de justificación.

La muestra, seleccionada de forma intencionada (no probabilística), está compuesta por 85 estudiantes del Grado en Pedagogía de la Universitat de València (N=85), de los cuales 78 son mujeres (91,8%) y 7 hombres (8,1%) y con edades comprendidas entre los 19 y los 32 años (media: 21,6 años).

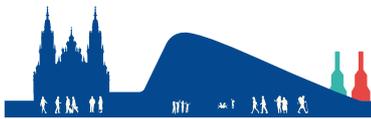
Se utiliza una adaptación del instrumento de Colomo, Gabarda, Cívico y Cuevas (2020) para la medición de percepciones sobre la utilidad de diferentes recursos para los procesos formativos ( $\alpha = 0,751$ ). Concretamente, los participantes valoran, a través de una escala Likert, su grado de acuerdo o desacuerdo en relación a la utilidad de la metáfora para favorecer la expresión escrita, la capacidad de argumentación, la reflexión sobre contenidos diversos, el abordaje de contenidos complejos, la motivación para el aprendizaje, el desarrollo de la creatividad, el pensamiento crítico, el aprendizaje significativo, el desarrollo de otras competencias y la autorreflexión y autoevaluación. Asimismo, se les ofrece complementar su opinión a modo de pregunta abierta.

## Resultados y conclusiones

De manera generalizada, los estudiantes consideran que la reflexión y la representación de su aprendizaje mediante metáforas son herramientas útiles para su formación. En este sentido, y desde un punto de vista cuantitativo, todas las puntuaciones medias asociadas a su valoración están por encima de los cuatro puntos (representando un alto nivel de acuerdo) en todos los ítems que se proponen. Es reseñable, especialmente, la utilidad percibida por los participantes en relación al potencial de la metáfora para el desarrollo de la creatividad (4,88), el abordaje de contenidos diversos (4,58) y la capacidad de argumentación (4,56). Asimismo, el análisis de contenido, ha permitido conocer que los participantes perciben como innovadora, dinámica y divertida la experiencia de representar mediante metáforas su aprendizaje, facilitando la exploración, de un modo más profundo, de sus propios esquemas de pensamiento para conectar con los conocimientos que se comparten. Por otro lado, entre los principales inconvenientes destaca especialmente la falta de experiencia previa en el desarrollo de actividades de carácter reflexivo y el peligro de que se utilice a modo de juego sin que realmente contribuya a un aprendizaje significativo, llegando a ser considerado un reto para algunos de los participantes.

## Referencias bibliográficas

- Cano, A. B., Encinar, L., Ruiz, A., Sabariego, M., y Sánchez, A. (2018). El pensamiento reflexivo: una competencia transversal en el espacio universitario. En M. Sabariego (Coord.), *Cuadernos de docencia Universitaria*, 35. *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior* (pp. 16-21). Barcelona: Octaedro.
- Colomo, E., Gabarda, V., Cívico, A., y Cuevas, N. (2020). Percepción de estudiantes sobre el uso del video-blog como recurso digital en educación superior. *Píxel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, 59, 7-25. doi: 10.12795/pixelbit.74358
- Hernández, B., Muñoz, T. X., y Cortés, J. A. (2016). Evolución de Metáforas acerca del significado de la profesión docente. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3(1), 539-546.
- Macce, R. (2020). Reformulando lo ordinario: ciberespacio y educación. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 32(2), 109-129. doi: 10.14201/teri.22473
- Ortega, P., y Romero, E. (2021). El valor de la experiencia del alumno como contenido educativo. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 33(1), 89-110. doi: 10.14201/teri.23615
- Valenciano, G. (2019). La metáfora como alternativa metodológica para investigar y reflexionar acerca de la práctica pedagógica en la enseñanza de la lectoescritura. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-23. doi: 10.15359/ree.23-1.9
- Zamora, Á., Gil, J., y de Besa, M. (2020). Enfoques de aprendizaje y perspectiva temporal: persistencia en estudiantes universitarios. *Educación XXI*, 23(2). doi: 10.5944/educxx1.25552



## **La promoción de la autonomía y el espíritu emprendedor desde la escuela: percepción de los futuros docentes**

**CUEVAS MONZONÍS, NURIA**

*Universidad Internacional de Valencia (España)*

**GABARDA MÉNDEZ, VICENTE**

*Universitat de València (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

El papel de la escuela en los procesos de construcción personal, social, académica y profesional de los estudiantes es un hecho innegable. Sin embargo, la actualidad y aplicabilidad de los conocimientos que en ella se comparten y construyen, así como la percepción general de utilidad que tienen para la posterior integración de los ciudadanos en la sociedad actual son un foco de debate importante, especialmente en la situación de pandemia (Tarabini, 2020).

Entre las funciones que tradicionalmente ha venido desarrollando la institución escolar son fruto de una concepción academicista y que han dado lugar a un currículum mayoritariamente disciplinar. Sin embargo, desde hace algún tiempo, y derivado en parte de las disposiciones de carácter supranacional (Comisión Europea, 2006; Consejo Europeo, 2018) se ha ido integrando cada vez de manera más explícita el desarrollo de competencias de índole personal que, de modo transversal, impregna la filosofía de las diferentes etapas educativas (Gargallo, Pérez-Pérez, García-García, Giménez y Portillo, 2020). De este modo, el abordaje de cuestiones como la creatividad, el pensamiento crítico, la capacidad de adaptación, la competencia digital o las habilidades sociales contribuyen a dotar al currículum de un carácter holístico (Fuentes, 2018) que favorece un mayor ajuste entre la formación institucional y la realidad social (Delval, 2013). Asimismo, el emprendimiento, la iniciativa personal y la autonomía van consolidándose como competencias fundamentales en la educación actual (Azqueta, 2019; Prendes, Solano, González y Cerdán, 2020).

Partiendo de este panorama, el presente trabajo analiza la percepción de los docentes en formación de las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria sobre la responsabilidad de la escuela en el desarrollo diferentes competencias vinculadas con la autonomía, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor, como el pensamiento creativo, la capacidad de análisis, la capacidad de resolución de problemas, el trabajo individual o el trabajo en equipo. Asimismo, se exploran posibles diferencias en función del sexo, la edad y la experiencia docente previa de los participantes, considerando que estas variables pueden constituir elementos diferenciales en las percepciones.

### **Metodología**

Se trata de un estudio con carácter descriptivo y exploratorio, fundamentado en un enfoque cuantitativo.

La muestra, de carácter no probabilístico, está conformada por 367 estudiantes de la Universidad Internacional de Valencia (22 estudiantes del Grado en Educación Infantil, 44 estudiantes del Grado en Educación Primaria y 301 estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria,

Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas). Se trata, específicamente, de 116 hombres (31,6%) y 251 mujeres (68,4%) con edades comprendidas entre los 19 y los 55 años, siendo la media de edad de 29,4 años.

El método de recogida de información es un instrumento de elaboración propia, diseñado *ad hoc* para la investigación y validado para su aplicación ( $\alpha = 0,96$ ) y dividido en dos partes: la primera orientada a recoger información sociodemográfica y la segunda es una batería de diez ítems vinculados con diferentes competencias asociadas a la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor. Para responder a esta segunda parte, el sujeto responde sobre el nivel de responsabilidad que tiene la escuela para cada uno de los ítems que se plantean en base a una escala de 4 valores (1: ninguna responsabilidad, 2: poca responsabilidad, 3: bastante responsabilidad, 4=mucha responsabilidad).

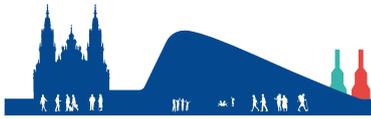
## Resultados y conclusiones

Los participantes atribuyen, de manera general, entre bastante y mucha responsabilidad a la escuela en el desarrollo de las diferentes competencias vinculadas con la Autonomía, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor. Son especialmente reseñables las puntuaciones que se asocian al desarrollo de la capacidad para trabajar en equipo (3,90), el desarrollo del pensamiento creativo (3,78) y al fomento la capacidad de análisis (3,78). La menor puntuación se asocia al impulso de la capacidad de liderazgo (3,38), habiendo una dispersión reseñable en las respuestas (DT=0,66).

Por otro lado, las mujeres otorgan de manera general mayores responsabilidades que los hombres, habiendo diferencias significativas en función del sexo en la atribución de funciones en relación al desarrollo de la capacidad de trabajo en individual y el favorecimiento de las capacidades de planificación y toma de decisiones. También se identifican diferencias significativas en función de la experiencia docente en la atribución de responsabilidades en el fomento del desarrollo del pensamiento crítico y el sentido de la responsabilidad, siendo los participantes sin experiencia previa quienes otorgan mayores niveles de responsabilidad. Por último, aunque son los participantes de mayor edad quienes atribuyen más responsabilidad, no se encuentran diferencias significativas en función de la edad.

## Referencias bibliográficas

- Azqueta, A. (2019). Análisis del concepto “emprendedor” y su incorporación al ámbito educativo. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 31(1), 57-80. doi: 10.14201/teri.19756
- Consejo de Europa. (2006). *Recomendación del parlamento europeo y del consejo del 18 de diciembre sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>
- Consejo de Europa. (2018). *Recomendación de 22 de mayo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)
- Delval, J. (2013). La escuela para el siglo XXI. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 40, 1-18.
- Fuentes, J. L. (2018). Educación del carácter en España: causas y evidencias de un débil desarrollo. *Estudios sobre Educación*, 35, 353-371. doi: 10.15581/004.35.353-371
- Gargallo, B., Pérez-Pérez, C., García-García, F. J., Giménez, J. A., y Portillo, N. (2020). La competencia aprender a aprender en la universidad: propuesta de modelo teórico. *Educación XXI*, 23(1), 19-44. doi: 10.5944/educXXI.23367
- Prendes, M. P., Solano, I., González, J., y Cerdán, F. (2020). Competencia de emprendimiento en educación secundaria: percepción del profesorado sobre el estado actual y las posibilidades futuras en el contexto europeo. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 72(2), 153-172. doi: 10.13042/Bordon.2020.67626
- Tarambini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 13(2), 145-155. doi: 10.7203/RASE.13.2.17135



## Learning how to learn the blending of the teacher and researcher self

GARCÍA-RAPP, FLORENCIA

*Universidad Rey Juan Carlos (España)*

### Contextualisation

As someone who enjoys learning, particularly languages as expressions of culture, I attended English, Portuguese, Italian, German, and Korean courses from age 8 until 25. Having been a learner in several socio-cultural contexts during a long period of time made me attuned to the creative nature of finding out 'what works for you' as learner. From afternoon English lessons in Buenos Aires during primary school, to completing an MA in Germany and a PhD in Barcelona: my joyful learning journey through the world of languages was cemented by all those classroom experiences that turned me into an avid, 'experienced learner'. This helps me now in my reflective process as teacher of qualitative media research.

In her study of UK university teachers' conceptions of effective teaching, Carnell (2007) mentions the similarity in teacher and researcher journeys. Parting from their own research methodologies, teachers seek to enable students to construct their own knowledge and make sense of their experiences. I felt very identified with this idea as I follow a constructivist, interpretive research approach and seek to bring forward a holistic understanding of complex processes at play within the realms of social interaction and culture. Often it becomes particularly explicit how blended the dimensions of the 'researcher self', the 'teacher self' and the 'private self' actually are. I see it as an ontological and epistemological chain where the way we, as people, understand human social life, feeds into our roles as researchers and this further frames our pedagogies. Like the complex social realities that we research, teaching is also inherently messy: "a marvellously and frustratingly complex mix of moments when our hope and pans are gloriously realized intersperse with episodes in which we feel lost and flailing" (Brookfield, 2015, p. XI).

### Description of the experience

In this line, my teaching practice is very related to my research aims. I examine audiences and fans, which is the study of ourselves as inhabiting a myriad of socio-cultural roles and performing everyday meaning-making practices. I am interested in knowing what are the uses, benefits, and value of media texts and platforms, according to audiences themselves. If we want young people to understand us in the context of a classroom, then we first need to understand them. We need to be attuned to their interests, their everyday media engagements and habits. My objective is to provide a new perspective or a deepened awareness of aspects of their own familiar apps, TV series, and social media platforms.

In addition, planning activities based on contemporary pop culture and youth interests heightens their motivation to participate and their curiosity in 'finding more out'. Asking questions is also a way to acknowledge their hopes, expectations, fears and worries, to recognize them as persons, and to build "a climate in which there is freedom to learn" (Rogers, 1983, p. 157, cited by Mortiboys, 2012, p. 10).

Building a 'safe space' and supporting tolerance for ambiguity: Lessons from the language classroom. When reflecting on how students learn, both generally, and within their subject discipline, it is useful to build on examples of practice from the language classroom. This is the context in which I spent a good deal of my teaching (and learning) time.

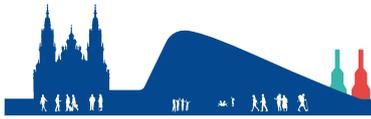
In terms of developing effective learning environments and approaches to student support, I find Brookfield's (2015) concept of "safe" learning space insightful. When learners find themselves in a 'safe space', they can trust the process and themselves which subsequently opens the door for them to develop their tolerance for ambiguity. Tolerance for ambiguity –or in more common terms, 'not giving up'– is a key trait in the learning journey. By activating prior knowledge and allowing students to see soon and often that they are making steady progress, they will feel more motivated and confident to explore uncertain terrains. To successfully create a safe space requires learners being aware of useful strategies, being patient and having appropriate self-expectations but, at the same time, it also re-creates those conditions. This is when the virtuous circle takes over and a sort of motivated, enjoyable, and productive 'flow' (Csikszentmihalyi, 1990) fuels us. The feeling of flow is born when challenges and capabilities are balanced.

## Conclusions

In this theoretical paper, I draw from Brookfield's (2015) concept of "safe" learning space and my own teaching practice within the language classroom to reflect on useful strategies for teaching qualitative media and communication research. When developing effective learning environments and approaches to student support it is key to reflect on how they learn both in generally and in their own disciplines. In this sense, when planning learning activities and explaining methods as tools, I highlight the processual character of both learning and researching. I believe in fostering enquiry journeys that promote a tolerance for ambiguity when researching and experiencing the messy world of human social life.

## References

- Brookfield, S. (2015). *The Skillful Teacher: On Technique, Trust, and Responsiveness in the Classroom*. Jossey-Bass.
- Carnell, E. (2007). Conceptions of effective teaching in higher education: extending the boundaries. *Teaching in Higher Education*, 12(1), 25-40.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The Psychology of Optimal Experience. *Journal of Leisure Research*, 24(1), 93-94.
- Mortiboys, A. (2011). *Teaching with Emotional Intelligence*. London: Routledge.



# Fenomenología y Educación: un análisis documental

CASTILLO LÓPEZ, MARÍA

Universidad de Murcia (España)

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

La fenomenología, como método filosófico, surge a principios del siglo xx de la mano del filósofo y matemático Edmund Husserl, con el objetivo de alcanzar la *esencia* de los fenómenos que se dan a la conciencia. Posteriormente, aportaciones de autores como Martin Heidegger y Hans-Georg Gadamer supusieron un viraje de la fenomenología hacia la interpretación de los significados y las experiencias (Moran, 2011).

La relación entre la fenomenología y la educación parte de la premisa de que cualquier ciencia, incluyendo la Pedagogía, procede de la experiencia. Sin embargo, con el paso de los años, algunos conceptos científicos como educación o aprendizaje han sufrido un proceso de universalización, de idealización, que ha conllevado su uso repetido dejando a un lado la reflexión acerca de los mismos, olvidando reavivar su sentido originario (Costa, 2018), y provocando cierta confusión.

Ante tal situación, la investigación fenomenológica se plantea como camino para *volver* a la experiencia educativa, describirla tal y como se vive, descubrir sus significados y develar qué supone para los agentes que participan en ella, de modo que sea posible re-comprenderla, descubrir posibles errores y mejorar. Frente al paradigma positivista, ésta se presenta como un tipo de investigación cualitativa, abierta, inacabable y dirigida a abordar la intersubjetividad que envuelve la realidad educativa (Barbera e Inciarte, 2012; Aguirre y Jaramillo, 2012).

De este modo, la presente investigación surge del interrogante:

¿Qué se ha investigado en educación a través del método fenomenológico a lo largo de los últimos años en los países de habla hispana?

Más específicamente, también se planteó: ¿Qué autores y referentes teórico-metodológicos destacan en la investigación educativa de naturaleza fenomenológica? ¿Se han realizado investigaciones con respecto al significado de la actividad docente, de los educandos, y de la relación educativa que les une?

Se formuló como objetivo general *explorar el volumen de producción científica desde el año 2010 hasta la actualidad, dedicada al estudio y reflexión de la realidad educativa a través del método fenomenológico* y se concretaron los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar los estudios, realizados mediante la aplicación del método fenomenológico a la práctica educativa, dirigidos a la reflexión acerca de la actividad y experiencia docente.
2. Examinar los estudios, abordados desde la aplicación del método fenomenológico, orientados al análisis de los significados que otorgan los educandos a la experiencia educativa.
3. Explorar los estudios realizados, aplicando el método fenomenológico, enfocados al análisis de la relación educativa, o incluyendo el estudio del contexto.

## Metodología

Se trata de una investigación de naturaleza documental. Se llevó a cabo una revisión sistemática, a través del método del tanteo, de la producción científica dirigida al análisis de la realidad educativa a través del método fenomenológico. Los criterios de selección incluyeron artículos científicos y tesis doctorales publicados en países de habla hispana, desde el año 2010 hasta el mes de abril de 2020. Para evitar el sesgo de publicación, la búsqueda se realizó incluyendo fuentes formales e informales (Sánchez-Meca, 2010), partiendo de palabras clave seleccionadas previamente. Se consultaron 3291 registros, de los cuales se seleccionaron 56 documentos: 16 tesis doctorales (TD) y 40 artículos científicos (AC).

En coherencia con los objetivos de la investigación y con la naturaleza del método fenomenológico, como planteamiento teórico-metodológico abordable desde distintas perspectivas y procedimientos, sin una estructura definida y dirigido a abordar la experiencia vivida (Barbera e Inciarte, 2012); durante la revisión sistemática se abordó el análisis de las características epistemológico-metodológicas de las investigaciones, sin incluir los resultados de estas.

El análisis documental (Lafuente, 2001) examinó: fecha y lugar de publicación; área de investigación; naturaleza de los objetivos, palabras clave; contexto; enfoque epistemológico; metodología, participantes, instrumentos; y rama del conocimiento del investigador.

## Resultados y conclusiones

Los documentos se clasificaron siguiendo los objetivos específicos del estudio: el área Docente incluyó veinticinco documentos (9TD/16AC) y el área Educandos, veinte (2TD/16AC). El área Relación, once (5TD/6AC), lo cual resultó llamativo teniendo en cuenta que la educación se desarrolla en una relación (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006).

Presentando los aspectos más significativos del análisis, los estudios de las tres áreas, se publicaron mayoritariamente en la segunda mitad de la década, especialmente a partir de 2017. La localización principal fue España, siguiéndole Venezuela.

Globalmente, el 32% del total analizado abordó una situación de vulnerabilidad, permitiendo así dar voz a las víctimas (Ortega y Romero, 2019). Dentro del área Docente, únicamente supuso el 12% de las investigaciones (necesidades educativas especiales); en el área Educandos, el 45%; y en el área Relación, el 55% (interculturalidad).

Destacó el enfoque interpretativo —predominando el método fenomenológico-hermenéutico (Van Manen, 2003) y las técnicas de escritura reflexiva— frente al descriptivo, en el que preponderó el desarrollo de las etapas previa, descriptiva y estructural (Martínez, 2003). Respecto a los participantes, predominó el muestreo intencional y se observaron tendencias diversas: numéricamente, de uno a más de treinta participantes; cualitativamente, de uno a varios agentes educativos.

## Referencias bibliográficas

- Aguirre, J. C., y Jaramillo, L. G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>
- Barbera, N., e Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias*, 12(2), 199-205.
- Bárcena, F., Larrosa, J., y Mèlich, J. C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40(1), 233-259. Recuperado de <https://digitalis.uc.pt/es/>
- Costa, V. (2018). *Fenomenología y educación*. Salamanca, España: Sigueme.
- Lafuente, R. (2001). Sobre el análisis y representación de documentos. *Investigación Bibliocológica*, 15(30). doi: 10.22201/iibi.0187358xp.2001.30.3963
- Martínez, M. (2003). *Epistemología y Metodología Cualitativa en las Ciencias Sociales*. México D. F.: Trillas.
- Moran, D. (2011). *Introducción a la Fenomenología*. Barcelona: Anthropos Editorial.

- Ortega, P., y Romero, E. (2019). *A la intemperie: conversaciones desde la pedagogía de la alteridad*. Barcelona: Octaedro.
- Sánchez-Meca, J. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. *Aula Abierta*. *Aula Abierta*, 38(2), 53-64. doi: 10.17811/rife.38.1,%202.2010
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.



## El aprendizaje en Didáctica General a partir de fotografías realizadas y presentadas por los estudiantes

TÁRRAGA-MÍNGUEZ, RAÚL  
LACRUZ-PÉREZ, IRENE

*Universitat de València (España)*

### Contextualización

La experiencia se llevó a cabo en la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia, en la asignatura de Didáctica General, una asignatura básica de 6 créditos común al primer curso de los grados de Maestro/a en Educación Infantil y Maestro/a en Educación Primaria.

La experiencia se llevó a cabo en el primer cuatrimestre del curso 2019/2020. Se trata por tanto de una de las primeras asignaturas universitarias cursadas por los estudiantes.

Participaron en la experiencia los 40 estudiantes matriculados en la asignatura: 38 mujeres y 2 hombres, con una media de edad de 20.25 años (dt= 2.36). La práctica totalidad de los estudiantes (39 de los 40) cursaban la asignatura por primera vez; un participante la cursaba por segunda ocasión. En cuanto al medio de acceso a los estudios, 38 estudiantes habían realizado las pruebas de acceso a la universidad y 2 estudiantes habían accedido mediante ciclo formativo de grado superior.

### Descripción de la experiencia

La fotografía es una herramienta con un enorme potencial tanto para el ámbito de la investigación como para utilizarla como recurso didáctico en ciencias sociales (Clark y Morriss, 2017). Una de sus potenciales aplicaciones en la formación del profesorado es la de utilizar las fotografías como medio para la elicitación de conceptos relacionados con las imágenes que en ellas se presentan (Dockett, Einarsdottir, y Perry, 2017). Sin embargo, desafortunadamente esta estrategia se ha utilizado hasta el momento, al menos en nuestro contexto cercano, con un grado de generalización relativamente pequeño en la formación del profesorado (De las Heras y Ramón, 2019).

Por ello, en la presente experiencia, al inicio del curso se incluyó, en la programación de las tareas a realizar por los estudiantes, una actividad consistente en realizar una fotografía (o seleccionar una ya realizada por el propio alumnado) a partir de la cual pueda trabajarse un concepto relacionado con los contenidos de la asignatura, o con otro contenido que fuera considerado por los estudiantes como relevante para la educación (aunque no estuviera directamente relacionado con el programa). La idea subyacente a la actividad era que la imagen sirviera de punto de partida para elicitación de un concepto o teoría de interés susceptible de trabajar en el aula.

Una vez seleccionada la fotografía, los estudiantes debían enviársela al docente con una explicación del concepto que querían trabajar. A continuación, el docente proporcionaba *feedback* sobre el contenido, daba el visto bueno del tema y pactaba una fecha para que el estudiante expusiera al resto de compañeros/as de aula la fotografía y el concepto que quería transmitir con ella. En cada sesión exponían su fotografía al inicio o al final de la clase entre 1 y 3 estudiantes durante aproximadamente 5 minutos. A continuación, se abría un tiempo de debate de entre 10 y 20 minutos en que el resto de estudiantes participaban comentando su experiencia durante la escolarización obligatoria relacionada con los conceptos expuestos, comentaban su valoración acerca de la importancia del concepto trabajado y de qué cambios es necesario acometer en el sistema educativo para tratar de mejorar la situación relacionada con el concepto.

La experiencia se propuso como una actividad de realización obligatoria y evaluable (con una repercusión del 10% de la calificación final de la asignatura).

## Conclusiones

Durante las exposiciones, los estudiantes seleccionaron conceptos de un notable interés para el ámbito de la educación. Algunos ejemplos de estos conceptos fueron: los uniformes escolares como estrategia para generar identidad colectiva y/o suprimir identidades individuales; la evolución del aspecto de las aulas a lo largo de los años y sus implicaciones sobre el tipo de relación de los estudiantes con el conocimiento; la relación del entorno escolar con la naturaleza; o las alternativas a la educación presencial relacionadas con la educación en casa.

Dado que las propuestas que realizaban los estudiantes podían elegirse libremente, el análisis de las fotografías permitió identificar qué temáticas preocupan a los estudiantes, o al menos consideran relevantes. Ello permitió que durante la asignatura hubiera espacio para trabajar contenidos de una notable repercusión para la formación de maestros que inicialmente no estaban recogidos en el programa.

## Referencias bibliográficas

- Clark, A., y Morriss, L. (2017). The use of visual methodologies in social work research over the last decade: A narrative review and some questions for the future. *Qualitative Social Work*, 16(1), 29-43. doi: 10.1177/1473325015601205
- De las Heras, A. M., y Ramón, L. (2019). La fotografía como sistema de representación de teorías y creencias del profesorado. En A. Bautista (Coord.), *La fotografía en la formación del profesorado* (pp. 43-60). Madrid: Narcea.
- Dockett, S., Einarsdottir, J., y Perry, B. (2017). Photo elicitation: Reflecting on multiple sites of meaning. *International Journal of Early Years Education*, 25(3), 225-240. doi: 10.1080/09669760.2017.1329713



# ¿Se me dará bien la asignatura? Predicciones de los estudiantes sobre el grado de dificultad y rendimiento en tareas académicas

GÓMEZ-MARI, IRENE  
TÁRRAGA-MÍNGUEZ, RAÚL  
SANZ-CERVERA, PILAR

*Universitat de València (España)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Cuando nos enfrentamos a situaciones nuevas que nos exigen una respuesta, solemos realizar predicciones más o menos conscientes sobre su grado de dificultad y sobre nuestra propia capacidad para resolver las situaciones que se nos plantean antes de iniciar la propia tarea de resolución. En estas predicciones juegan un papel clave nuestras habilidades metacognitivas, unas habilidades mediante las que regulamos nuestras propias acciones y que incluyen juicios metacognitivos, para los que se ponen en marcha las estrategias necesarias para entender cómo se realiza cualquier tarea (Mueller y Dunlosky, 2017; Pintrich, 2000, 2002; Valenzuela, 2019).

Entre los juicios metacognitivos encontramos los juicios de dificultad (*judgments of difficulty*), estrategias de metacomprensión importantes para monitorear y evaluar antes, durante, o después, la actividad cognitiva realizada, juzgando el nivel de dificultad estimado de la tarea; y los juicios de facilidad de aprendizaje (*Ease-of-learning Judgments*), cuyo fin es predecir lo fácil que será aprender (Pintrich, 2000, 2002).

Según la relación entre la dificultad esperada de la tarea y la percibida durante su consecución, variará el esfuerzo, aumentando o disminuyendo, dependiendo de las metas, entre otras variables (Valenzuela, 2019).

Por ello, la metacognición resulta un concepto interesante en las situaciones de aprendizaje y la evaluación de la precisión de estos juicios se convierte en un punto clave para la toma de decisiones con respecto a las tareas y el rendimiento en ellas.

El objetivo de esta comunicación es analizar si hay diferencias en la valoración que hacen los estudiantes antes y después de realizar el conjunto de actividades de una asignatura en las siguientes variables: a) la percepción de dificultad de las tareas a realizar; b) la utilidad para la propia formación de las tareas a realizar; c) el número de horas estimado que se requerirá para realizar las tareas y d) la calificación esperada.

## Metodología

### *Participantes*

26 estudiantes de la asignatura “aplicaciones de las TIC en pedagogía terapéutica” del Máster Universitario en Educación Especial (23 mujeres, 3 hombres), de entre 22 y 37 años (media = 26.46, desv típica = 3.62).

### *Instrumento*

Cuestionario diseñado *ad hoc* con 20 ítems tipo Likert en el que se preguntaba a los estudiantes sobre:

- El grado de facilidad/dificultad que percibían sobre las actividades a realizar sobre la asignatura.
- La valoración sobre la utilidad para su formación de estas actividades.
- El número de horas que se dedicaron a cada actividad.
- La calificación que se esperaba obtener en cada actividad.

Las actividades concretas sobre las que se preguntaba eran:

- La elaboración de un cuento en formato digital con apoyo de pictogramas.
- Una actividad para educación especial con una app de realidad aumentada.
- Un horario elaborado con pictogramas.
- La búsqueda y análisis de actividades educativas con soporte TIC orientadas a educación especial.
- La búsqueda y análisis de un artículo científico.

### *Procedimiento*

Los estudiantes cumplimentaron el instrumento dos veces: al inicio de la asignatura, tras leer el enunciado de cada actividad. Y al finalizar la asignatura, una vez realizadas las actividades, pero antes de conocer la calificación.

Se compararon las respuestas en ambos momentos a través de pruebas t.

## **Resultados y conclusiones**

Los resultados de las pruebas t indicaron que hubo diferencias estadísticamente significativas en la percepción de la dificultad de la selección y análisis de un artículo científico relacionado con la asignatura. Antes de realizar la tarea, los estudiantes consideraban esta tarea más complicada que tras realizarla ( $t= 2.52$ ,  $p= .019$ ,  $d= .68$ ).

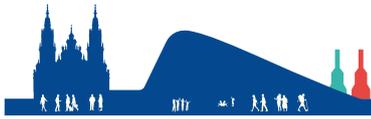
No se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas que dieron los estudiantes antes y después de realizar las actividades en el resto de variables analizadas.

Estos resultados sugieren que los estudiantes son capaces de valorar a priori el esfuerzo necesario y la dificultad de realizar las tareas de carácter práctico planteadas en la asignatura, pero que sobreestimaron la dificultad requerida para seleccionar y analizar un artículo científico relacionado con la asignatura.

Durante la asignatura, los estudiantes comentaron en varias ocasiones que, pese a que se trataba de estudiantes de máster, no estaban habituados a realizar búsquedas de artículos científicos, por lo que consideramos que esta fue probablemente la causa que puede explicar el que antes de realizar la tarea percibieran que era más complicada de lo que la valoraron tras realizarla.

## **Referencias bibliográficas**

- Mueller, M., & Dunlosky, J. (2017). How beliefs can impact judgments of learning: evaluating analytic processing theory with beliefs about fluency. *Journal of Memory and Language*, *93*, 245-258. doi: 10.1016/j.jml.2016.10.008
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press. doi: 10.1016/B978-012109890-2/50043-3
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, *41*(4), 219-225.
- Valenzuela, M. A. (2019). ¿Qué hay de nuevo en la metacognición? Revisión del concepto, sus componentes y términos afines. *Educação e Pesquisa*, *45*, 1-20. doi: 10.1590/s1678-4634201945187571



# Desarrollo personal como término clave en la investigación educativa

**BERNAL, AURORA**

*Universidad de Navarra (España)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

La afirmación de que la educación es un proceso por el que las personas alcanzan su desarrollo personal constituye uno de los principios educativos aceptados globalmente. En la Declaración de los derechos humanos de la Organización de Naciones Unidas (1948), el artículo 26, sobre el derecho a la educación, en el nº 2, describe que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana. Pasados más de setenta años, el desarrollo personal continúa presentándose como uno de los principales objetivos tanto de la educación formal como de la no formal. Educación, procesos de aprendizaje y desarrollo personal son realidades estrechamente relacionadas y así se plasma en la actividad e investigación educativas actuales también en el contexto digital.

Los datos obtenidos en los estudios que consideran la relación entre educación y desarrollo, sirven para comprobar si sistemas educativos, organizaciones escolares, programas, planes de estudios, etc., contribuyen al desarrollo de los educandos. La constatación de este avance en el desarrollo es un indicador de la calidad de la educación, uno de indicadores más destacables. La calidad de la educación es uno de los objetivos de la política educativa y de la organización de los recursos para garantizar la igualdad de oportunidades. Es también de interés para los propios educandos (y sus familias), en general para cualquier persona que comprende que la educación es un requisito del desarrollo social y de la calidad de vida.

Para que el desarrollo personal sirva de indicador de la calidad de la educación es necesario conocer qué significado se atribuye a este término desde la perspectiva educativa. Una primera aproximación a la literatura, y este es el punto de partida de este estudio, muestra dos dificultades. La primera es que las referencias al desarrollo personal hacen de esta noción un cajón de sastre, no se entiende, por ejemplo, por qué una acción educativa contribuye a dicho desarrollo. La segunda es que los investigadores recurren a términos distintos en estudios que se clasifican por su temática, título o palabras clave bajo la categoría desarrollo personal.

El objetivo de este estudio es responder a las siguientes cuestiones: ¿Qué se entiende en la investigación educativa por desarrollo personal? ¿Hay estudios recientes sobre la conceptualización del desarrollo personal? ¿Los investigadores sobre la educación plantean la necesidad de reflexionar sobre el concepto de desarrollo personal para fundamentar la investigación y práctica educativa en la actualidad?

## Metodología

El estudio se lleva a cabo revisando artículos de revistas de calidad editorial y científica, registradas en las bases de datos WOS, ERIC, y DIALNET, publicados durante el año 2020 (y hasta enero del 2021), en español e inglés, y que, por tema, título y palabra clave se relacionen con la temática del desarrollo personal abordada desde una perspectiva educativa. Para este estudio se han seleccionado aquellos artículos, que conforme al resumen, muestren indicios de que la referencia al desarrollo personal es un contenido importante. Se ha procedido a un análisis teórico e interpretativo del significado atribuido al término desarrollo personal. El enfoque teórico adoptado asume que la conceptualización del desarrollo personal depende de distintas disciplinas entre las que destacan la psicología educativa, la filosofía de la educación y la sociología de la educación. En el proceso de clarificación terminológica se opta por destacar las ideas esenciales que sirvan de orientación a todos aquellos que se propongan el desarrollo personal como uno de los objetivos de la educación, porque educan dirigiéndose a esa meta, o porque se educan dirigiendo su propio proceso educativo con este sentido, o porque depende de su trabajo que las personas puedan acceder a una educación que impulse su desarrollo.

## Conclusiones

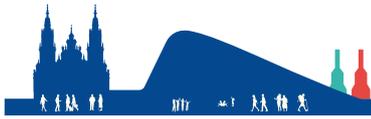
El desarrollo personal continúa considerándose un objetivo de la educación y una referencia para valorar la calidad de la educación. En los artículos revisados, por lo general, no se hace explícito qué significado se da al concepto desarrollo personal. Muy pocos estudios versan sobre el concepto desarrollo personal. También son escasos los investigadores que expresan la necesidad de delimitar el significado de este concepto.

La discusión del tema entre filósofos, teóricos y psicólogos de la educación se ha presentado en los últimos seis años. Este discurso se produce en el contexto de reflexión crítica sobre dos temáticas: tendencias educativas emergentes como son el aprendizaje socioemocional, la educación positiva, la educación del carácter y la renovación de la educación ética y cívica; y cumplir con la Agenda 2030 para promover el Desarrollo sostenible.

La ambigüedad del término desarrollo personal en la investigación y el uso variado de categorías utilizadas en su lugar, están confirmados. El análisis de estos términos parecidos —desarrollo individual, desarrollo de la personalidad, plenitud, florecimiento, desarrollo positivo, desarrollo integral, autorrealización— conduce a concluir que la investigación y prácticas educativas se basan en distintas interpretaciones del desarrollo personal. Establecer indicadores de calidad de la educación según la promoción del desarrollo requiere delimitar qué entendemos por desarrollo personal.

## Referencias bibliográficas

- Arikan, N. (2020). Effect of Personal and Social Responsibility-Based Social-Emotional Learning Program on Emotional Intelligence. *Journal of Education and Learning*, 9(2), 148-159.
- Berkowitz, M. W., Bier, M. C., y McCauley, B. (2017). Toward a science of character education: Frameworks for identifying and implementing effective practices. *Journal of Character Education*, 13(1), 33-51.
- Grey, D., y Osborne, C. (2020). Perceptions and principles of personal tutoring, *Journal of Further and Higher Education*, 44(3), 285-299.
- Krettenauer, T., y Curren, R. (2020). Self-determination theory, morality, and education: introduction to special issue, *Journal of Moral Education*, 49(3), 275-281.
- Laborda Molla, C., Jariot García, M., y González Fernández, H. (2021). Quality of life and employment centers. *Educación XXI*, 24(1), 117-139.
- Simonsz, H., Leeman, Y., y Veugelers, W. (2020). Beginning student teachers' educational ideals. *European Journal of Teacher Education*, 43(5), 712-729.
- Thorburn, M. (2020). Personal well-being and curriculum planning: a critical comparative review of theory, policy and practice coherence. *Educational Review*, 72(6), 785-799.
- Zhang, T., Shaikh, Z. A., Yumashev, A., V., y Chlad, M. (2020). Applied Model of E-Learning in the Framework of Education for Sustainable Development. *Sustainability*, 12(16), 1-15.



## Hábitos lectores en estudiantes del Grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, curso 2020-2021

NAVARRO ZÁRATE, RAÚL  
GARCÍA FARRERO, JORDI  
RIVAS GUZMÁN, KARINA

*Universitat de Barcelona (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

La presente investigación tiene como objetivo principal repensar el papel de la lectura y de los libros en el Grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona (UB). El interés de la investigación parte de la intuición empírica de que en el Grado de Pedagogía el índice de lecturas realizadas por los estudiantes es bajo o, al menos, insuficiente. Esta percepción nos obliga a analizar seriamente los hábitos lectores de los estudiantes, la situación del libro como fuente de experiencia de lectura y la valoración que hacen los estudiantes del acto de leer.

Para realizar este análisis estimamos oportunos preguntarnos, primero, ¿Cuáles son el tipo de lecturas a las que los estudiantes están acostumbrados a realizar? ¿En qué formatos llevan a cabo las lecturas? y ¿Qué géneros literarios son los más populares entre los estudiantes? En un segundo momento, estimamos profundizar en la situación en la que se encuentra el libro como fuente de experiencia de lectura a través de la valoración que hacen los estudiantes de éste y del acto de leer. Y finalmente, nos proponemos profundizar en actividades concretas que desarrollan los estudiantes en torno la experiencia de la lectura con la finalidad de conocer ¿Cuáles son los hábitos lectores que los estudiantes desarrollan, o no, en el transcurso de sus estudios universitarios?

A partir de estas cuestiones nos fijamos como objetivos:

- Conocer el tipo de lecturas y los formatos en los que los estudiantes llevan a cabo el acto de leer.
- Analizar las percepciones de los estudiantes sobre el libro como fuente de experiencia de lectura.
- Describir los hábitos lectores de los estudiantes del Grado de Pedagogía. —Repensar el papel de los libros y la lectura en la docencia.

Por último, cabe señalar que la finalidad de la presente investigación consiste en presentar las claves interpretativas más importantes de los datos extraídos para proponer algunas líneas de trabajo futuras en torno al fomento de la lectura en estudiantes universitarios. Consideramos que, sin duda alguna, el acto de leer continúa siendo una experiencia primordial en el ámbito de los estudios universitarios y que, a razón de ello, se encuentra estrechamente vinculado con el desarrollo personal y con el desencadenamiento de procesos de aprendizaje que produzcan ampliaciones de los marcos interpretativos de los futuros profesionales de la Pedagogía.

## Metodología

Para la recogida de datos se ha empleado la técnica de encuesta. Para ello, elaboramos un cuestionario online que ha sido cumplimentado individualmente por cada uno de los participantes al inicio del semestre 2020-2021. Para la construcción del cuestionario se han tenido en cuenta cuestionarios previos sobre los hábitos de lectura y se han efectuado adaptaciones que se corresponden a los objetivos trazados. De manera específica nos trasladamos de preguntas más generales sobre el tipo de lecturas que realizan los estudiantes a cuestiones más específicas sobre acciones concretas vinculadas a la actividad de la lectura. Todo ello, con la finalidad de conocer de la manera más precisa posible los hábitos lectores de los estudiantes.

La muestra con la que llevamos a cabo la investigación corresponde a 425 estudiantes de los aproximadamente 850 estudiantes inscritos en el Grado de Pedagogía. El único condicionante para la selección de la muestra ha sido que los sujetos que componen la muestra se encuentren cursando en el momento de rellenar el cuestionario el Grado de Pedagogía en la UB. De manera que la muestra está compuesta por estudiantes de los distintos cursos y de grupos de mañana y tarde.

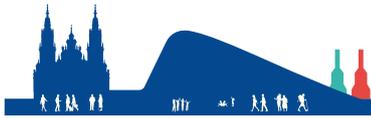
## Resultados y conclusiones

Para finalizar, la investigación que presentamos pretende contribuir a repensar el papel de los libros y la lectura en la docencia universitaria a través de diferentes actividades en la línea de los profesores Cassany (2018), Luri (2019) o, incluso, Pennac (2011).

Una de las aportaciones importantes pasa por ofrecer una fotografía de los hábitos lectores de los estudiantes. Esta imagen sirve para proponer líneas de trabajo que fomenten los hábitos lectores. Como elementos destacados: el libro impreso continúa siendo el dispositivo preferido (93%) para lecturas que van más allá de la lectura de noticias y prensa en general, en las cuales domina el formato digital (87%). Una parte significativa de los estudiantes asocian el acto de lectura con el entretenimiento (74%) e identifican el tiempo de lectura con el momento antes de ir a dormir (39%). En contraste con quienes leen en la biblioteca (6%). Por último, una parte significativa de los estudiantes encuestados valoran positivamente que los profesores presenten y recomienden libros en clase (75%). Todo esto nos indica que los estudiantes en su gran mayoría leen, pero la perspectiva de la lectura está relacionada no tanto al estudio como sí al entretenimiento o al ocio y tiempo libre.

## Referencias bibliográficas

- Arizaleta, L. (2003). *La lectura ¿afición o hábito?* Madrid: Anaya.
- Camps, V. (2002). La manía de leer. En J. A. Millán (Coord.), *La lectura en España* (pp. 45-53). Madrid: Fundación General de Editores Españoles.
- Cassany, D. (2018). *Laboratori lector*. Barcelona: Anagrama.
- Gómez Soto, I. (1999). *Mito y realidad de la lectura*. Madrid: Endimión.
- Lledó, E. (2018). *Sobre educación*. Barcelona: Taurus.
- Luri, G. (2019). *Sobre el arte de leer: 10 tesis sobre la educación y la lectura*. Barcelona: Plataforma.
- Mèlich, J. C. (2019). *La sabiduría de lo incierto: lectura y condición humana*. Barcelona: Tusquets.
- Pennac, D. (2011). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Todorov, T. (2018). *Leer y vivir*. Barcelona: Galaxia de Gutenberg.
- Zweig, S. (2020). *Encuentro con libros*. Barcelona: Acantilado.



# Creación y Validación del Cuestionario de Prácticas Docentes para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional (CPDDIE)

FRAGOSO LUZURIAGA, ROCÍO

*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

El desarrollo de la inteligencia emocional (IE) es una prioridad en la educación del S.XXI, de acuerdo con la UNESCO y la OCDE (Delors, 1997; OECD, 2015). Esta habilidad es esencial en la formación integral de jóvenes y adultos a lo largo de la vida ya que es fundamental en la promoción de la resiliencia, la consecución de un buen rendimiento académico, la adopción de hábitos saludables y el logro de óptimos niveles de bienestar psicológico (Augusto-Landa, Pulido-Martos, & Lopez-Zafra, 2011; Trigueros et al., 2019). El profesorado, de todos los niveles educativos, es un actor clave en el fomento de la IE debido a que a través de prácticas docentes específicas motiva la asimilación de comportamientos socio afectivos adecuados (Lorente, Ramos, & Pérez, 2016). Las prácticas docentes que promueven la IE pueden concebirse como las acciones que realizan los maestros para desarrollar la percepción, expresión, comprensión y regulación de las emociones en conjunto con los saberes académicos (Mayer & Salovey, 1997; Fragoza Gonzáles, Cordero Arrollo, & Fierro Evans, 2018). Y, a pesar de su relevancia en el proceso de enseñanza aprendizaje no existen instrumentos que ayuden conocer cuáles son las prácticas que impulsan la IE en el aula.

Por lo anterior la comunicación que se presenta tiene por objetivo general la creación de un cuestionario para identificar la importancia de diferentes prácticas docentes que promueven la IE en estudiantes universitarios. De dicho objetivo general se desprenden dos objetivos específicos. El primero, evaluar las evidencias de fiabilidad del cuestionario; y el segundo, evaluar las evidencias de validez del instrumento.

## Metodología

El Cuestionario de Prácticas Docentes para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional (PDIE) en su versión final se aplicó 638 sujetos pertenecientes a 2 universidades públicas mexicanas.

En la fase piloto el PDIE se constituyó por 26 ítems. En dicha fase el cuestionario fue evaluado por 5 expertos, y aplicado a 343 estudiantes de educación superior. Posteriormente, se configuró un instrumento final de 17 ítems que evalúa, a través de una escala tipo Likert con 4 opciones de respuesta, la relevancia que los sujetos otorgan a diferentes prácticas que fomentan la IE.

Para la investigación se empleó un diseño instrumental el cual se caracteriza por el estudio de características psicométricas. El PDIE surgió a partir del análisis de contenido elaborado a las respuestas de 6 grupos focales conformados por 31 estudiantes universitarios donde se indagó sobre las diferentes prácticas que ayudaban a la promoción de la IE. Después, se realizó una prueba piloto en 343 sujetos. Finalmente, el cuestionario final se administró a 638 estudiante. Los datos obtenidos se analizaron mediante Alfa de Cronbach y un Análisis Factorial Exploratorio con Rotación Varimax.

## Resultados y conclusiones

En relación con la confiabilidad general del instrumento se obtuvo en Alfa de Cronbach de .901 lo que indica una óptima fiabilidad. En lo referente a la validez del instrumento los valores de los supuestos medidos mediante el KMO (.924) y la prueba de Bartlett ( $\chi^2 = 3776.146$ ,  $p < .0001$ ) se consideran adecuados. Con relación al Análisis Factorial Exploratorio de Componentes Rotados se encontraron 4 factores que concentran el 60.214% de la varianza explicada. Un primer factor, al que se le denominaría: fomentar pasión; un segundo factor, al que se denominaría: desarrollar climas positivos; un tercer factor al que se denominaría: planificar y aplicar actividades para el desarrollo emocional; y un cuarto factor que se denominaría: ser ejemplo en el manejo y regulación de emociones. Estos coinciden con las dimensiones propuestas después de la aplicación de la prueba piloto

A modo de cierre PDIE puede ser una herramienta útil para identificar las prácticas docentes más importantes en el fomento de la inteligencia emocional debido. Sin embargo, se recomienda seguir evaluando las características del cuestionario con docentes de otros niveles educativos y poblaciones que posean diferentes características socio-demográficas.

## Referencias bibliográficas

- Augusto-Landa, J. M., Pulido-Martos, M., & Lopez-Zafra, E. (2011). Does perceived emotional intelligence and optimism/pessimism predict psychological well-being? *Journal of Happiness Studies*, 12, 463–474. doi: 10.1007/s10902-010-9209-7
- Delors, J. (Comp.) (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO
- Fragosa González, A., Cordero Arrollo, G., & Fierro Evans, C. (2008). El uso de un modelo interaccionista para el análisis de las prácticas docentes. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-20. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/34381/33967>
- Lorente, L., Ramos, G., & Pérez, A. (2016). Las prácticas docentes y el desarrollo de las competencias emocionales en estudiantes de educación primaria. *Aula de encuentro*, 1(18), 129-154. Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/2874>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence* (pp. 528-549). New York: Basic Books.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD. doi: 10.1787/9789264226159-en
- Trigueros, R., Aguilar Parra, J. M., Cangas, A. J., Bermejo, R., Ferrandiz, C., & López-Liria, R. (2019). Influence of emotional intelligence, motivation and resilience on academic performance and the adoption of healthy lifestyle habits among adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(16). doi: 10.3390/ijerph16162810



# La autorregulación del aprendizaje. Un proceso que todo estudiante debe fortalecer frente a los desafíos que enfrenta en su formación a distancia provocada por la pandemia

SÁNCHEZ RAMÍREZ, MARÍA ABIGAIL

*Universidad Nacional Autónoma de México (México)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

En este documento se presenta la base teórica de una investigación cualitativa en curso donde el tema principal es la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación superior. El número de estudiantes que ingresó a educación superior en las diferentes licenciaturas de la UNAM según datos de la página oficial de estadísticas UNAM hasta el 2020 es de 217,000 estudiantes, de los cuales solo el 17% es del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia, estos estudiantes se forman a través de las TIC, sin embargo, el 83% no lo hacía del todo ya que se encuentran en la modalidad presencial, debido a esta pandemia, hoy no importa la modalidad escolar donde se encuentren los estudiantes, todos están formándose desde casa, esto ha representado una enorme base tecnológica y de comunicación que la institución proporciona a docentes y estudiantes, sin embargo, no todos los estudiantes están preparados para formarse a través de un dispositivo electrónico, requieren de un espacio físico, medios de comunicación, específicamente internet, al menos una computadora, tableta, o teléfono celular, contar con habilidades digitales y por otra parte organización, planificación, uso y manejo de las TIC, recursos digitales útiles para elaborar y desarrollar tareas, aunado a esto, hacer uso de estrategias de aprendizaje, estar motivado, etc., todo lo anterior se convierte en un gran reto para todo estudiante.

Por otra parte, el riesgo de deserción se hace presente, en abril del 2020 estaba cerca del 20%, para septiembre del 2020 ya se tenía en riesgo a casi el 50% de los estudiantes, por el número de estudiantes que maneja la universidad es un porcentaje alarmante, lo que hace que cobre relevancia esta investigación. Todo lo anterior motiva a iniciar este proyecto, y que mucho tiene que ver con la autorregulación del aprendizaje, por lo que surge la pregunta de investigación ¿Cuáles son los procesos de autorregulación generados por los estudiantes de las licenciaturas de la UNAM, que favorecen su formación académica? El objetivo es identificar los procesos de autorregulación generados por los estudiantes, que contribuyen al rendimiento académico, los objetivos específicos son: Identificar los procesos de autorregulación en los estudiantes, que les permiten activar su aprendizaje y lograr sus metas y objetivos e identificar las habilidades y estrategias de autorregulación en estudiantes, que apoyan sus procesos de autorregulación.

## Metodología

Tras la conformación de algunos referentes teóricos, se define como una investigación de corte cualitativo, se seguirá una secuencia y un orden como lo propone Álvarez-Gayou (2003):

1. Obtener la información.

Diseño, construcción y validación del instrumento con preguntas abiertas, considerando las cuatro dimensiones.

Para este proyecto, tomaremos como base los Modelos teóricos de autorregulación del aprendizaje, que consideren las cuatro dimensiones, y que abarcan varios de los procesos autorregulatorios para ambientes virtuales. La plataforma educativa Moodle se vuelve una excelente fuente de información ya que desde ella se puede acceder a todo lo que sucede durante el proceso formativo de los estudiantes.

Muestra: No probabilística. Estudiantes de licenciatura que están haciendo uso de la plataforma Moodle para dar seguimiento a su proceso de autorregulación.

2. Capturar, transcribir y ordenar la información.

Validación y Aplicación del instrumento vía plataforma Moodle. En este punto, nuestro marco referencial interpretativo, será la etnografía virtual, ya que según Marcus (2001) se enfoca en los significados culturales, objetos e identidades en un tiempo-espacio difuso, siendo un campo de trabajo la plataforma Moodle por lo tanto se vuelve el “sitio de interacción” para hacer etnografía y a través del acceso a la plataforma puede lograrse una flexibilidad interpretativa.

Seguimiento a estudiantes autorregulados. Casos específicos detectados en plataforma.

3. Codificación de la información. La información obtenida será analizada con apoyo del programa (Software) Maxqda, generación de códigos, además de considerar el trabajo artesanal.

4. Integrar la información. Se concentrarán los resultados obtenidos para darlos a conocer.

## Conclusiones

El concepto de Autorregulación del aprendizaje cuenta con varias definiciones debido a la complejidad del constructo y desde el área donde se aborde, tenemos a Dieser (2019) quien afirma que no hay una definición compartida por los expertos en el tema, debido a las orientaciones teóricas, lo que fortalece lo dicho por Zimmerman quien se considera uno de los expertos más importantes en el tema. Otras definiciones se enfocan en la explicación de los procesos autorregulatorios y su relación entre ellos. En cualquiera de las dos formas se abordará la autorregulación del aprendizaje.

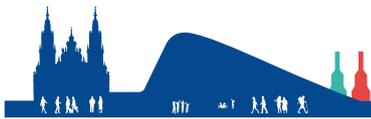
Autores como: Zimmerman (1989); Schunk y Zimmerman (2003); Pintrich (2000); Boekaerts (1997); Panadero y Alonso (2014); Zeidner, Boekaerts, y Pintrich, P. (2000); Winne (2001), entre otros, son considerados en esta investigación. Con lo que se consultó, se identificaron cuatro dimensiones: cognitiva, motivacional, conductual y contextual, algunos autores trabajan dos o tres dimensiones en ese orden, todos los estudios consideran lo cognitivo, y un muy alto porcentaje también lo motivacional, el resto de las dimensiones es variado. Para esta investigación se consideró el modelo de autorregulación del aprendizaje propuesto por Zimmerman, Schunk y Zimmerman y Winne y se consideran las cuatro dimensiones.

Otro aspecto no menos importante es que en cada dimensión operan un conjunto de procesos autorregulatorios, que tienen sus subprocesos, donde ejecutan ciertas estrategias de aprendizaje que optimizan los procesos para alcanzar las metas.

## Referencias bibliográficas

- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.
- Dieser, M. P. (2019). *Estrategias de autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en escenarios educativos mediados por tecnologías de la información y la comunicación. Revisión y análisis de experiencias en la Educación Superior Iberoamericana* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de la Plata, Argentina.
- Marcus, G. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, 11(22), 111-127.

- Panadero, E., y Alonso Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boakerts, P. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Schunk, D. H., y Zimmerman, B. (2003). Self-regulation and learning. En W. M. Reynolds y G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology* (pp. 59-78). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Winne, P. H. (2001). Self-Regulated Learning Viewed from Models of Information processing. En B. Zimmerman y D. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical perspectives* (pp. 153-190). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Zeidner, M., Boekaerts, M. y Pintrich, P. (2000). Self-Regulation. Directions and challenges for future research. En M. Boekaerts, P. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 749-768), San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.



## La contribución del “MUNCYT Coruña” a la alfabetización científica y tecnológica de la ciudadanía

**PARDO, CRISTINA**

*Universidade da Coruña (España)*

**CORREAS, ANA MARÍA**

**GUILLAMÓN, ANA**

*Museo Nacional de Ciencia y Tecnología (España)*

### Contextualización

Numerosos trabajos han evidenciado que los Museos en general, y los de Ciencia y Tecnología en particular, contribuyen exitosamente al aprendizaje de tipo no formal (Dierking, Luke, y Büchner 2003; Guisasola y Morentin, 2007). En consonancia con lo anterior, en esta comunicación se da a conocer la contribución del Museo Nacional de Ciencia y Tecnología (MUNCYT) a la alfabetización científica y tecnológica de la sociedad española.

El MUNCYT nació en Madrid en el año 1980 mediante el Real Decreto 1691/1980. No obstante, hubo que esperar hasta 1997 para que el Museo abriera sus puertas al público por primera vez. Posteriormente, la transformación y renovación del MUNCYT como institución permitió la apertura de dos nuevas sedes, ubicadas en A Coruña y Alcobendas. Este trabajo se centra en la sede de A Coruña, denominada formalmente como “MUNCYT Coruña”. Dicha sede fue inaugurada en mayo de 2012 en el edificio “Prisma de Cristal”, un cubo de vidrio galardonado, entre otros, con el Premio Nacional de Arquitectura Joven de la IX Bienal de Arquitectura Española en 2007. Dos años después de la apertura del “MUNCYT Coruña”, éste fue galardonado con una mención especial en el Certamen al Mejor Museo Europeo de 2014, celebrado en Tallin (Estonia), “*por su capacidad para comunicar conceptos científicos y técnicos, su compromiso y responsabilidad social y por conservar el patrimonio tecnológico, industrial y científico de España y Galicia*” (MUNCYT, 2014, p. 1).

### Descripción de la experiencia

En los 1900 m<sup>2</sup> de exposición permanente del “MUNCYT Coruña” se exhiben más de 500 piezas, entre las que destaca la cabeza del Boeing 747-256 Lope de Vega, que en 1981 devolvió el “*Guernica*” de Picasso a España, procedente de Nueva York. Como esta, otras piezas expuestas también combinan “Ciencia y Tecnología” (CT), con “anécdotas” e “historia”, lo que supone un atractivo más para los visitantes del Museo. Entre las actividades ofertadas por el “MUNCYT Coruña” al público en general, destacan

las visitas guiadas (también en inglés), las visitas accesibles para personas con discapacidad o adaptadas a necesidades especiales y los talleres didácticos. Por otra parte, en su labor de acercar la CT a los más pequeños, cada sábado se realizan talleres infantiles en los que, por medio de retos y pistas sobre la colección, se pretende que los

niños y niñas aprenden la Historia de la CT. Los domingos, los talleres infantiles continúan, en este caso, con demostraciones científicas y juegos de pistas para conocer mejor la electricidad y el magnetismo. Además, el Museo cuenta con un ciclo de cine, dirigido tanto al público infantil como adolescente, en el que se invita a viajar al espacio exterior, desentrañar misterios, etc.

Por otro lado, el “MUNCYT Coruña” cuenta con un programa educativo para escolares. Dentro de esta programación se ofertan visitas guiadas en torno a la colección del Museo, además de talleres didácticos, actividades y charlas divulgativas. Los talleres didácticos presentan un elevado éxito entre los escolares, tal y como se desprende de los cuestionarios de evaluación realizados por el propio alumnado. En estos talleres se tratan principalmente las temáticas de electricidad, luz, óptica, sonido, electromagnetismo y nanotecnología. No obstante, existen dos talleres con mención aparte, ya que son el fruto de la colaboración del Museo con otras instituciones. Dichos talleres son el de “*Voz Natura*” y el de “*Meteorología con expertas de la AEMET*”, impartido por personal de las correspondientes entidades, en donde se pretende, por una parte, concienciar e implicar a los escolares en la recuperación y defensa de la naturaleza y, por otro, dar a conocer los fenómenos meteorológicos.

Actualmente, debido a la pandemia causada por el COVID-19, la visita virtual que ofrece el Museo desde su página web está cobrando más importancia. En este sentido, se están elaborando nuevos contenidos para hacer de ésta una experiencia interactiva más atractiva y participativa para el público virtual.

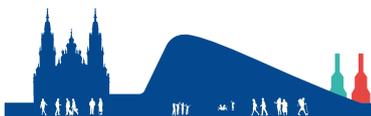
## Conclusiones

En la presente comunicación, centrada en el aprendizaje no formal, se destaca la contribución llevada a cabo por el “MUNCYT Coruña” en la alfabetización científica y tecnológica de la ciudadanía, especialmente entre los escolares que visitan este Museo.

Los datos analizados indican que los y las estudiantes adquieren actitudes positivas hacia la Ciencia y la Tecnología, tras la participación en los talleres didácticos. Estos resultados se desprenden de los cuestionarios de evaluación cumplimentados por los alumnos y alumnas tras su visita al Museo. Por otra parte, y para finalizar, se destaca el papel de los monitores y monitoras del Museo que imparten los talleres y llevan a cabo las visitas, quienes hacen posible el éxito de estas experiencias entre el alumnado y el público en general que acude a visitar el “MUNCYT Coruña”.

## Referencias bibliográficas

- Dierking, L. D., Luke, J. J., y Büchner, K.S. (2003). Science and Technology Centres –rich resources for freechoice learning in a knowledge– based society. *Internacional Journal of Technology Management*, 25, 441-459.
- Guisasola, J., y Morentin, M. (2007). ¿Qué papel tienen las visitas escolares a los Museos de Ciencias en el aprendizaje de las Ciencias? Una revisión de las investigaciones. *Enseñanza de las Ciencias*, 25, 401-414.
- MUNCYT (17 de mayo, 2014). *El Museo Nacional de Ciencia y Tecnología de A Coruña recibe una mención especial en el Certamen al mejor Museo Europeo 2014* [Nota de prensa]. Recuperado de: [http://www.muncyt.es/stfls/MUNCYT/Comun/Notas\\_Prensa/NdP\\_mencion\\_especial.pdf](http://www.muncyt.es/stfls/MUNCYT/Comun/Notas_Prensa/NdP_mencion_especial.pdf)
- Real Decreto 1691/1980, de 30 de junio, por el que se crea el Museo Nacional de la Ciencia y la Tecnología. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid. 3 de septiembre de 1980, núm. 212, p. 19850.



## **Aprendizaje cooperativo mediante el uso de las TICs en una asignatura de enseñanza superior: experiencia asociada a uno de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS)**

**VELOSO, JAVIER**  
**PARDO, CRISTINA**  
**DÍAZ, JOSÉ**

*Universidade da Coruña (España)*

### **Contextualización**

En la asignatura optativa de “Respuesta de las plantas en condiciones adversas”, correspondiente al 4.º curso del Grado de Biología de la Universidade da Coruña (UDC), se presentan los mecanismos que poseen las plantas para sobrevivir a condiciones ambientales desfavorables. Las prácticas de laboratorio de esta materia, se centran en analizar un problema presente en los campos de cultivo de Galicia. El uso excesivo de ciertos agroquímicos en la agricultura (Queijeiro et al. 2007) provoca que en el suelo se concentren grandes cantidades de metales pesados. Para analizar este problema, los alumnos realizan una experiencia de laboratorio en donde aplican una concentración elevada de un metal pesado a plantas comerciales. Durante esta práctica, el alumnado toma conciencia sobre la problemática que existe en torno a la contaminación antropogénica del suelo. Esta experiencia ayuda al cumplimiento de uno de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) promovidos por la ONU (producción y consumo responsables, ODS 12).

El uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) se combinan con el trabajo de laboratorio como una técnica de aprendizaje. El uso de las TICs viene aplicándose en la enseñanza reglada desde hace ya varios años (Bravo, de Pablos Pons, y Pagán. 2018). En el último año esta incorporación se ha visto acelerada por la situación de pandemia causada por la COVID-19 en todo el mundo. En la UDC se ha puesto a disposición del alumnado el paquete de aplicaciones Microsoft Office 365. En concreto, en esta actividad se hará uso de las aplicaciones TEAMS, FORMS y EXCEL, dentro del paquete Office 365. Estas aplicaciones pueden ser instaladas en los teléfonos inteligentes, lo que facilita y motiva en gran medida su acceso por parte del alumnado.

### **Descripción de la experiencia**

La actividad presentada en esta comunicación se divide en dos partes: por un lado, existe un trabajo presencial en el que los alumnos realizan una tarea en el laboratorio en grupo reducido; y, por otro, un trabajo virtual en el que el alumnado realiza una puesta en común de los datos obtenidos en el laboratorio. Estos datos son analizados en su conjunto, en gran grupo y de manera cooperativa, mediante el paquete Office 365 proporcionado por la UDC.

Para realizar la parte presencial de la actividad, la clase se divide en grupos reducidos, acudiendo cada uno de ellos en un horario diferente, para respetar las medidas anti COVID-19. Posteriormente, en el laboratorio, la experimentación la llevan a cabo de manera individual o en parejas. La tarea de los alumnos consiste en aplicar por riego una solución de cobre de 50 mg/L y analizar el tamaño y una serie de medidas bioquímicas en las plantas tratadas con cobre y en las plantas control (Díaz *et al.* 2001). Esta labor es realizada en paralelo por cada subgrupo independientemente. Esto genera una batería de datos que sólo puede ser analizada si todos los datos se ponen en común, ya que son necesarias las repeticiones de cada subgrupo para realizar el análisis estadístico.

La parte virtual de esta actividad, consta en la puesta en común y análisis telemático de los datos obtenidos. La aplicación FORMS es utilizada para que los alumnos compartan los datos resultantes de las diferentes experiencias de laboratorio. Esta aplicación está integrada con TEAMS, de manera que los alumnos pueden enviarse mensajes y archivos.

En el pasado, la aplicación FORO de Moodle se usaba para este fin. Una vez que los alumnos disponen de todos los datos, el docente imparte una sesión mediante la aplicación TEAMS, para guiar al alumnado en el análisis estadístico de los datos con la aplicación EXCEL. En el pasado, los datos eran descargados desde la aplicación FORO en ordenadores locales en un aula NET y la sesión se realizaba presencialmente. Durante esta sesión virtual en TEAMS, los alumnos realizan varios análisis estadísticos sencillos en la aplicación EXCEL, decidiendo entre ellos cual es más adecuado según el tipo de datos, antes de que el profesor intervenga. El uso de un programa con el que los alumnos suelen estar familiarizados, como es el EXCEL, es un elemento motivador para la realización de tareas de cálculo matemático y estadístico.

## Conclusiones

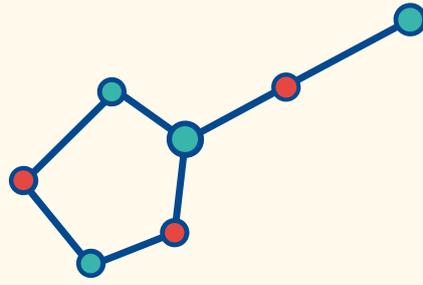
Con la realización de esta actividad, se pretende que el alumnado de 4.º curso del Grado de Biología de la Universidad de Coruña tome conciencia sobre uno de los problemas que más afecta a las tierras de cultivo gallegas: la contaminación del suelo por metales pesados.

De esta manera, se sensibiliza al alumnado con uno de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) promovidos por la ONU: producción y consumo responsables (ODS 12).

Para ejecutar esta actividad práctica se ha empleado exitosamente las TICs, permitiendo la interacción entre los alumnos y alumnas en el análisis de datos e interpretación de los mismos.

## Referencias bibliográficas

- Bravo, M. P. C., de Pablos Pons, J., y Pagán, J. B. (2018). Incidencia de las TIC en la enseñanza en el sistema educativo español: una revisión de la investigación. *Revista de educación a distancia*, 56, 1-23.
- Díaz, J., Bernal, A., Pomar, F., y Merino, F. (2001). Induction of shikimate dehydrogenase and peroxidase in pepper (*Capsicum annuum* L.) seedlings in response to copper stress and its relation to lignification. *Plant Science*, 161(1), 179-188.
- Queijeiro, J. M., Nóvoa-Muñoz, J. C., Blanco, D., Álvarez, C., Martínez-Cortizas, A. y García-Rodeja, E. (2007). Ecotoxicidad y cambios de usos del suelo en la D.O. Ribeiro (Galicia, NO de España). En N. Bellifante y A. Jordán (Eds.), *Tendencias Actuales de la Ciencia del Suelo* (pp. 984-992). Sevilla: SECS.



# Línea 10

## PÓSTERES





## **Análisis factorial exploratorio de la adaptación española del Children's Report of Parental Behavior Inventory-CRPBI**

**MARTINS GIRONELLI, LUDMILA**  
**GONZÁLEZ SUÁREZ, ROCÍO**  
**ROLDÁN PREGO, LUCÍA**

*Universidade da Coruña (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Se conoce que la familia es el principal agente de socialización, determinante del desarrollo cognitivo y emocional afectivo, y que incluso durante la adolescencia los progenitores continúan siendo figuras muy influyentes (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington, y Bornstein, 2000). Se ha encontrado que la implicación de las madres en actividades escolares y en actividades que promueven el aprendizaje en casa está positivamente relacionada con los sentimientos de competencia de los hijos (Jacobs y Bleeker, 2004). Por otra parte, el estudio realizado por Lazarides, Viljaranta, Aunola, Pesu, y Nurmi (2016) concluye que las expectativas maternas serían especialmente importantes para los planes educativos a largo plazo de sus hijos.

El trabajo de la adaptación española del *Children's Report of Parental Behavior Inventory-CRPBI*, llevado a cabo por Samper, Cortés, Mestre, Náchter, y Tur (2006), ha implicado una revisión de la distribución de los ítems que planteaba el autor y una readaptación de la formulación lingüística de los ítems. Como resultado del primer análisis factorial exploratorio realizado se ha llegado a una estructura compuesta por 14 dimensiones en el caso de las madres; mientras que en el segundo análisis factorial se forzaron los ocho factores propuestos por el autor del instrumento, que llegaron a explicar el 42% de la varianza total en el caso de las madres (Samper et al., 2006).

Por lo tanto, para este estudio se han tomado datos referentes a las comportamientos y actitudes maternas, teniendo en cuenta que los cuestionarios fueron completados por adolescentes, estudiantes de educación secundaria. Actualmente, si bien existen cuestionarios específicos para evaluar los estilos parentales, educativos o de crianza, en términos prácticos a los fines de establecer posibles intervenciones, resulta útil explorar y analizar conductas y actitudes concretas de las madres y de los padres por separado. Por este motivo y tomando en consideración los antecedentes mencionados, el presente trabajo busca ofrecer una revisión sobre los factores propuestos por la adaptación española del *Children's Report of Parental Behavior Inventory-CRPBI*, especialmente para aquellos ítems que buscan informar sobre las actitudes y comportamientos percibidos de las madres.

### **Metodología**

En el estudio participaron 255 adolescentes (120 mujeres y 135 varones), todos estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que cursaban 4.º en cuatro centros de la provincia de La Coruña, Galicia, España, con edades entre 14 y 18 años ( $M_{\text{age}} = 15.63$ ;  $SD = .77$ ).

Se utilizó la adaptación española desarrollada por Samper et al. (2006) del *Children's Report of Parental Behavior Inventory-CRPBI* de Schaefer (1965). Este instrumento fue diseñado con objeto de evaluar la percepción que tienen los hijos de los estilos de crianza y de la relación con su padre y con su madre. Los ítems plantean diferentes situaciones propias de la vida y educación familiar a las que el sujeto debe contestar en una escala tipo Likert, con cinco opciones de respuesta por cada afirmación.

Para realizar el análisis de datos se empleó el programa informático SPSS en su versión 24.0. Para categorizar comportamientos maternos percibidos y definir las dimensiones, se ha realizado un análisis factorial exploratorio aplicado utilizando Método de los Componentes Principales y Rotación Varimax.

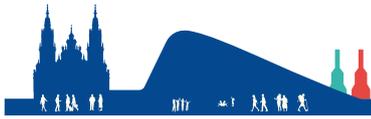
## Resultados y conclusiones

El análisis factorial exploratorio aplicado (Método de los Componentes Principales y Rotación Varimax) ha mostrado una estructura compuesta por 7 dimensiones relacionadas con los comportamientos maternos considerando únicamente 28 de los ítems de la escala original. Estos factores llegaron a explicar el 63,8% de la varianza total para la relación con la madre. Los resultados de las pruebas de contraste de esfericidad de Bartlett ( $\chi^2 = 2217,84$ ;  $gl = 368$ ;  $p < .000$ ) y de la medida de suficiencia de muestreo (KMO madres: .849) confirman la adecuación de la estructura factorial. Los valores de alfa de Cronbach oscilan desde .87 para el factor Evaluación positiva/Compartir hasta .62 para el factor Control/ Posesividad, para la evaluación de la relación con las madres.

En conclusión, este trabajo ofrece una revisión de la adaptación española del *Children's Report of Parental Behavior Inventory-CRPBI*, y una nueva propuesta para factores que evalúan la relación con las madres. Esto permite contar con un instrumento para conocer la percepción de los comportamientos maternos, posibilitando estudiar los efectos de esta en relación con otras variables y así intervenir de manera más eficaz.

## Referencias bibliográficas

- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., y Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55(2), 218-232. doi: 10.1037//0003-066X.55.2.218
- Jacobs, J. E., y Bleeker, M. M. (2004). Girls' and boys' developing interests in math and science: Do parents matter? *New directions for child and adolescent development*, 106, 5-21. doi: 10.1002/cd.113
- Lazarides, R., Viljaranta, J., Aunola, K., Pesu, L., y Nurmi, J. E. (2016). The role of parental expectations and students' motivational profiles for educational aspirations. *Learning and Individual Differences*, 51, 29-36. doi: 10.1016/j.lindif.2016.08.024
- Samper, P., Cortés, M. T., Mestre, V., Nacher, M. J., y Tur, A. M. (2006). Adaptación del Child's Report of Parent Behavior Inventory a población española. *Psicothema*, 18(2), 263-271. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/727/72718216.pdf>
- Schaefer, E. S. (1965). Children's Reports of Parental Behavior: An Inventory. *Child Development*, 36, 413-424. <http://dx.doi.org/10.2307/1126465>



## **Relaciones entre autoeficacia y ansiedad ante los exámenes en estudiantes de Educación Primaria**

**FERRADÁS CANEDO, MARÍA DEL MAR**  
**FREIRE RODRÍGUEZ, CARLOS**  
**SUÁREZ FERNÁNDEZ, MARÍA**

*Universidade da Coruña (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Los últimos años constatan la creciente incidencia de la ansiedad ante los exámenes en las etapas escolares obligatorias (von der Embse, Barterian, y Segool, 2013). Esta respuesta ansiógena ante las pruebas de evaluación se inicia en edades tempranas, evidenciándose ya en los últimos cursos de Educación Primaria (Freire, Ferradás, Fernández, y Barca, en prensa). Dadas sus negativas consecuencias para la salud física y psicológica del estudiantado, las investigaciones han tratado de identificar los factores contextuales y personales que pueden suponer un factor de protección frente a la ansiedad ante los exámenes. De conformidad con este enfoque preventivo, el presente trabajo tiene como objetivo analizar el papel que ejerce la autoeficacia en la experimentación de ansiedad ante los exámenes en estudiantes de Educación Primaria.

La autoeficacia ha sido definida por Bandura (1997) como la expectativa que tiene el individuo respecto a su propia capacidad para alcanzar una determinada meta o estándar deseado. Se trata, por tanto, de un poderoso determinante motivacional de la conducta del estudiante, influyendo de forma significativa en su nivel de esfuerzo e implicación en las tareas académicas (Pajares y Schunk, 2001). Si bien, por lo general, la autoeficacia ha sido conceptualizada como una expectativa autorreferida altamente determinada por la situación o tarea concreta a afrontar, existe evidencia de que la autoeficacia puede generalizarse en diferentes contextos (Pastorelli et al., 2001). Así, se ha identificado la existencia de diferentes tipos de autoeficacia: académica, social y relativa a las habilidades de autorregulación. En este estudio se pretende determinar la relación entre estos tres tipos de autoeficacia y la ansiedad ante los exámenes. Se hipotetiza que aquellos estudiantes de Educación Primaria que posean creencias de autoeficacia (académica, social y autorregulatoria) más elevadas mostrarán niveles significativamente más bajos de ansiedad ante los exámenes que los estudiantes con niveles moderados y bajos de autoeficacia.

### **Metodología**

Participaron en el estudio 325 estudiantes (*Medad* = 10.36; *DT* = 1.11) escolarizados en centros de Educación Primaria de la ciudad de A Coruña. Los participantes fueron seleccionados a partir de un muestreo por conveniencia. Del total de la muestra, 154 sujetos (47.38%) eran mujeres y 171 (52.62%), hombres. Respecto al curso,

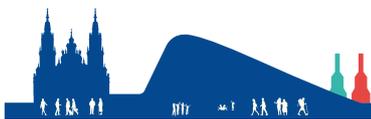
98 estudiantes (30.15%) cursaban cuarto; 123 estudiantes (37.85%), quinto; y 104 (32%), sexto. Tanto los centros como los participantes fueron informados acerca de la finalidad del estudio, de la voluntariedad y anonimato de su participación, así como de la plena confidencialidad de los datos que se obtuvieran. Asimismo, se les solicitó que respondiesen con sinceridad a todas las cuestiones que se planteaban. Para evaluar la autoeficacia académica se utilizó la adaptación validada al español de la *Children's Perceived Self-efficacy Scale* (Escala de Autoeficacia Percibida para Niños) (Carrasco y del Barrio, 2002). Para la medición de la ansiedad ante los exámenes se utilizó el Cuestionario de Evaluación de Ansiedad ante los Exámenes (Bausela, 2005). Como pruebas para el análisis de los datos, se efectuaron análisis de varianza de un factor a través del paquete estadístico SPSS versión 26.

## Resultados y conclusiones

Los resultados del estudio revelaron que los estudiantes con niveles más elevados de autoeficacia académica, social y autorregulatoria experimentan niveles de ansiedad ante los exámenes significativamente más bajos que los estudiantes con baja autoeficacia en las tres facetas evaluadas. A su vez, los estudiantes con autoeficacia moderada obtuvieron puntuaciones estadísticamente significativas más bajas en ansiedad ante los exámenes que los estudiantes con baja autoeficacia. No se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes con alta y moderada autoeficacia. A tenor de estos hallazgos, las creencias de autoeficacia podrían erigirse en un importante factor de protección frente a la ansiedad ante los exámenes en la etapa de Educación Primaria. Desde esta consideración, se sugieren algunas pautas de intervención educativa para el profesorado y las familias dirigidas a favorecer los juicios de autoeficacia del estudiantado de esta etapa escolar, entre las que se encontrarían: (a) proporcionar experiencias (académicas, sociales, etc.) de éxito; (b) reconocer de forma explícita las cualidades y fortalezas de los estudiantes; y (c) ayudarles a tomar conciencia de la relación entre sus cualidades y valores personales y sus logros.

## Referencias bibliográficas

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bausela, E. (2005). Ansiedad ante los exámenes: evaluación e intervención psicopedagógica. *Educere*, 9, 553-557
- Carrasco, M. A., y del Barrio, M. V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 323-332.
- Freire, C., Ferradás, M. M., Fernández, S., y Barca, E. (en prensa). Ansiedad ante los exámenes en estudiantes de educación primaria: diferencias en función del curso y del género. *Revista Publicaciones*.
- Pajares, F., y Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self- concept, and school achievement. En R. J. Riding y S. G. Rayner (Eds.), *International perspectives on individual differences: Self-perception* (Vol. 2; pp. 239-266). Westport, CT: Ablex Publishing.
- Pastorelli, C., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S., y Bandura, A. (2001). The structure of children's perceived self-efficacy: a cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17, 87-97.
- Von der Embse, N., Barterian, J., & Segool, N. (2013). Test Anxiety Interventions for Children and Adolescents: A Systematic Review of Treatment Studies from 2000-2010. *Psychology in the Schools*, 50, 57-71. doi: 10.1002/pits.21660



## **Pensamiento cinético. Danzar al ritmo del Mito de la Caverna**

**GAREA TRABA, ALICIA EVA**

*IES Xelmirez I. Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional, Xunta de Galicia (España)*

### **Contextualización**

La experiencia que se presenta se desarrolló durante el curso académico 2015-16 en el IESP de Ames, como actividad complementaria de las clases de Historia de la Filosofía, y participaron un total de 60 alumnos y alumnas. Su origen fue la dificultad del alumnado para comprender la estructura de uno de los textos más importantes de la materia. Para solucionar este problema se llevó a cabo una aproximación corporal al texto a través de la escenografía, la música y la danza.

A través de un proyecto interdisciplinar, en él participaron los departamentos de música, griego, ciencias, educación física y filosofía, se ha montado una escenografía del Mito de la Caverna de Platón, mediante la que se pretende que el alumnado adquiera no sólo un conocimiento teórico del texto, sino una comprensión profunda, temporal y espacial de su sentido.

Esta experiencia didáctica se enmarcó en el pensamiento filosófico de corte materialista que gira alrededor del cuerpo y su importancia en la construcción del conocimiento, tomando como principales fuentes teóricas el pensamiento de Deleuze, Merleau Ponty, Spinoza, Hume, James, Nietzsche y la Neurobiología contemporánea, a través de autores actuales como Damasio, que afirman el papel que tiene la corporalidad en la producción de las emociones, la autopercepción y la percepción del mundo.

La construcción de una narrativa espacial que desarrolla la estructura interna de un texto mejora la comprensión de su estructura y la importancia de los distintos símbolos y enunciados en relación con la distribución espacial y temporal. Este trabajo desarrolla la capacidad simbólica a través de la construcción de metáforas, conceptos abstractos y elipses, al mismo tiempo que potencia una lectura atenta del texto, lo que permite al alumnado identificar las claves que permiten su comprensión e interpretación.

### **Descripción de la experiencia**

La experiencia didáctica da comienzo con una lectura atenta del texto propuesto y termina con la creación de una grabación de la coreografía creada para la representación de “El Mito de la Caverna en movimiento” durante la Olimpiada Filosófica de Galicia. Se desarrollan todas las secuencias de movimiento, la construcción de un esquema para la representación, la propuesta rítmica basada en la exploración de las acciones y los factores del movimiento y la elaboración del acompañamiento musical.

El alumnado se dividió en grupos clase y cada grupo tenía como objetivo proponer una idea base para la representación del texto en un máximo de 15 minutos y con un escenario mínimo.

1. El primer paso fue la lectura comprensiva del texto. Esta lectura necesita un proceso de reflexión consciente y un intento de entender el mensaje del mismo. Tiene dos fases: una primera lectura en solitario que permite un esfuerzo del estudiante por comprenderlo y la generación de dudas y preguntas sobre su significado. Una segunda lectura conjunta con el profesor que soluciona dudas y guía al alumnado sobre la relevancia del texto, sus implicaciones y los conceptos implicados en el mismo.
2. En un segundo momento, los grupos de alumnos y alumnas debieron buscar información relevante para la construcción de su propuesta. El alumnado buscó elementos históricos (símbolos, acontecimientos, iconos, personajes...) que sirvieron para ilustrar el texto y acercarlo al observador.
3. El tercer paso fue la construcción de un esquema para la representación. Distribución de tareas en la representación, configuración del espacio y la propuesta rítmica.

Cada uno de los 3 grupos realizó una primera representación de prueba que fue grabada para una posterior discusión sobre la pertinencia del contenido, la estructura y la simbología.

En una reunión se visualizaron las tres representaciones y se realizó una propuesta conjunta de representación. A través de propuestas de mejora se ajustó la representación a los requisitos estructurales del texto.

Se elaboró finalmente el acompañamiento musical, tras algunos ajustes para mantener la expresividad del contenido. Al mismo tiempo se realizó un estudio para garantizar que las partituras utilizadas estuviesen libres de derechos de autor y se incorporó una secuencia de sonidos que aumentaron la expresividad de la obra.

Tras la realización de ensayos escénicos, musicales y generales, finalmente se representó la obra completa en la plaza de Mazarelos en Santiago de Compostela.

## Conclusiones

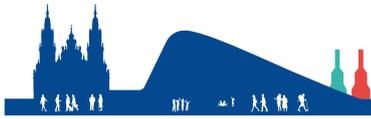
La experiencia realizada permitió mejorar el grado de comprensión del texto más allá de su mera repetición. Un tercio del alumnado refirió una mejora de más del 40% en la comprensión del texto y más de tres cuartas partes admitieron una mejora de más del 30% en una encuesta posterior. Cuando nuestro alumnado lee textos filosóficos de los grandes autores, cuesta saber el grado de comprensión que generan en ellos, por eso, el cuerpo y la creación artística permiten formas de expresión de lo aprendido que se ejecutan a un nivel más profundo que la simple producción escrita, aunque el carácter estético de la obra no precisa ninguna justificación a mayores.

El desarrollo de la inteligencia visual/espacial a través de la escenografía y el diseño de escenarios, la interpretación musical, la creación de personajes y atrezzo son además valores añadidos.

Desarrollo completo de la experiencia: <https://filonexos2.blogspot.com/2019/12/filosofia-cinetica.html>

## Referencias bibliográficas

- Badiou, A. (2008). La danza como metáfora del pensamiento. *Fractal*, 50, 15-36.
- Cook, P., y Wilson, M. (2010). Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin and Review*, 9, 625-636.
- Difabio de Anglat, H. (2005). El critical thinking movement y la educación intelectual. *Estudios sobre Educación*, 9, 167-187.
- Levin, D. M. (1983). *Filósofos y la danza*. Madrid: Editorial CCS.
- Sheets-Jhonstone, M. (1999). *Thinking in Movement. The Primacy of Movement: Advances in consciousness research*. Amsterdam: John Benjamins.
- Valery, P. (1990). *Filosofía de la Danza*. Madrid: Editorial Viso.
- Varela, F. J., Thompson, E. T., y Rosch, E. (1992). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge: The MIT Press.



## Arthinking no caderno de filosofía

GAREA TRABA, ALICIA EVA

*IES Xelmirez I. Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional, Xunta de Galicia (España)*

### Contextualización

Esta experiencia está en curso no IES Xelmirez I e Antonio Fraguas de Santiago de Compostela, no curso de 1.º de Bach.

A complexidade crecente dos plans de estudo provoca, a miúdo, a sensación da falta de tempo para facilitar a comprensión, para analizar coidadosamente os contidos e relacionalos coa realidade circundante dun xeito produtivo. Todos os docentes temos a sensación de que hai cousas que quedan no camiño, de que ensinar aos estudantes vólvese un continuo mirar aquí ou aló, sen tomar o tempo necesario para afondar nos coñecementos. Nesta voráxine de aprendizaxes e tempo acelerado que vivimos na sociedade da información actual, cada vez está máis claro que o alumnado perde capacidade de atención e observación. Porén tamén está claro que a observación coidadosa é unha habilidade importante para producir estudantes autónomos, creativos e críticos.

Fomentar unha aprendizaxe significativa no alumnado, que lles ensine a reflexionar sobre a experiencia, deixase case sempre en mans do destino e a improvisación. Por iso, dar ao alumnado ferramentas que lle ensinen a traballar a observación e a reflexión autónoma é cada vez mais urxente. Estas ferramentas deben permitir ao alumnado reflexionar sobre a experiencia persoal, comprender e integrar diferentes coñecementos a partires de diferentes elementos culturais e expresar o seu pensamento dunha forma creativa.

A experiencia didáctica que se describe a continuación deseña unhas serie de actividades de reflexión sobre a arte, os elementos culturais, o cine e os textos filosóficos que constrúen o tecido sobre a que se asenta a creación autónoma do alumnado. As ferramentas usadas como eixo vertebrador foron o Diario Filosófico e o *Art Thinking*. A través do diario, o alumno vai xestando o seu pensamento persoal tecéndoo coa súa experiencia persoal, as lecturas filosóficas e a expresión creativa das ideas.

### Descrición da experiencia

Partindo da idea xeral de que pensar é unha acción que require un obxecto, a estratexia didáctica foi dar ao alumnado suficientes elementos para iniciar unha reflexión que, de feito natural non se da, ampliando a experiencia da aula a obxectos e situación alleos a ela (cine, publicidade exposicións, paseos no entorno, a realidade do entorno próximo, retos e lecturas de diferente índole).

Por outra parte a estratexia do diario filosófico combinouse con estratexias de *Art Thinking* para potenciar a creatividade do alumnado, a xeración de metáforas creativas e a interrelación conceptual necesaria para mellorar a reflexión ao redor dun tema. A reflexión sobre obras de arte e o seu contexto histórico, social e político foi unha das

facetas do traballo. A outra estivo relacionada coa fase de “poiesis” ou creación, a través da reinterpretación de obras de arte e creación de obras propias, coas que o alumno pode abordar o tema, para logo estender o seu pensamento coa reflexión e as lecturas.

O traballo na aula estivo determinado pola creación de entradas no diario persoal do alumnado. As suxestións de traballo só pretendían subministrar técnicas de observación e reflexión, exemplos pertinentes de traballo e elementos significativos sobre os que centrar a reflexión.

A secuencia didáctica de traballo establece tres momentos:

1. A expresión gráfica de conceptos xerais ao redor dun tema dado. Esta expresión gráfica de carácter creativo require a atención dissociada arredor dun tema para establecer relacións pertinentes e a reflexión necesaria para expresar os conceptos requiridos.
2. A creación de pequenos textos de carácter reflexivo sobre diferentes experiencias propostas na aula e nas actividades extraescolares.
3. Actividades de potenciación da atención focal e a lectura comprensiva

En total o alumnado realizou 3 entradas no diario por trimestre que se corresponderon cos seguintes temas tratados no curso:

- A Identidade persoal e o Mito do “*Just do It*”
- Que é Filosofar?
- A dialéctica natureza-cultura
- Poder dos mitos, o cine e a Filosofía.
- O valor das imaxes. As cavernas actuais. O sentido do mito da caverna hoxe.
- A Busca da verdade e o sentido da postverdade.
- A felicidade na sociedade do consumo.
- A liberdade e os mitos políticos do liberalismo.

A experiencia rematou cunha exposición conxunta dos traballos do alumnado no marco da Olimpíada estatal de Filosofía e nunha xornada de convivencia entre o alumnado dos dous centros.

## Conclusiones

En xeral pódese dicir que o alumnado mais creativo veuse moi beneficiado pola estratexia didáctica, mentres que o alumnado mais afeito ao traballo memorístico e repetitivo tivo que facer un maior esforzo de dedicación e precisou mais guía do profesorado.

Foi destacable o aumento da precisión e profundidade do traballo ao longo do curso e conforme o alumnado foi adquirindo competencias de atención e produción.

A exposición dos traballos puxo a disposición de familias e público a reflexión filosófica como un camiño de auto coñecemento e de comprensión do mundo, ao mesmo tempo que deu a oportunidade ao alumnado de que se visibilizara o seu traballo.

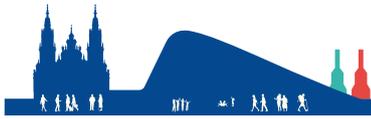
Un bo número de alumnos melloraron a súa reflexión persoal e capacidade de creación literaria e presentáronse a certames relacionados.

Os resultados do traballo e exposición dos mesmos están dispoñibles en: <https://www.edu.xunta.gal/centros/iesarcebispoxelmirez/aulavirtual2/course/view.php?id=294>

## Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2019). *Art Thinking*. Barcelona: Paidós
- Berger, J. (2000). *Modos de Ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Besonias, R. (2017). El pensamiento visual en el aula. No sé dibujar... ¿Y qué? *Revista OGE*, 5, 26-29.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2006). *Que és Filosofía*. Barcelona: Anagrama.

- Garcés, M. (2011). Dar que pensar. Sobre la necesidad política de nuevos espacios de aprendizaje. *El combate del pensamiento*, 7. Recuperado de [http://espaienblanc.net/?page\\_id=699](http://espaienblanc.net/?page_id=699)
- Garea, E., Vázquez, M., y Rodríguez, R. (2018). Sobre Filosofía y didáctica de la Filosofía. *Paidea*, 38(112), 231-248.
- Guridí. (2019). *Abitar el horror*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Lipman, M., Shap, A., y Oscanyan, F. (2002). *Filosofía en el aula*. Madrid: La Torre.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante, cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, (Fagaburu, C., Trad.), Buenos Aires: Libros del Zorzal (Orig. 1987).
- Jiménez, R., Norro, J. J., y Gómez, E. (2016). *Diotima o de la dificultad de enseñar filosofía*. Madrid: Guillermo Escolar.



## La infografía como herramienta pedagógica en estudiantes de educación superior en El Salvador

PORTO ZUBIETA, TANIA  
MARTÍN ESTALAYO, MARIBEL  
MURIEL SAIZ, MARÍA MERCEDES

*Universidad Complutense de Madrid (España)*

### Contextualización

La infografía como forma de comunicación permite al alumnado a través de gráficos, esquemas, textos y elementos tipográficos la representación de un conocimiento concreto, del que ha filtrado y sintetizado anteriormente la información de mayor relevancia. Su resultado simplificado de la información, la claridad óptica y estructura atractiva de datos, permite además la divulgación de resultados a un público más amplio, no sólo científico.

La elaboración implica un aprendizaje significativo en su diseño instruccional didáctico, fomenta un proceso creativo y una actitud investigadora por parte del alumnado (Albar Mansoa, 2017).

Vinculado al Proyecto N°34 de Innovación 2019-2020 desarrollado en la Universidad Complutense de Madrid, sobre “*El uso de la infografía como herramienta pedagógica en el aula: aportaciones para el desarrollo de proyectos de investigación y la difusión de resultados en el ámbito del Trabajo Social*”, se opta por la infografía como recurso de aprendizaje transversal y herramienta creativa y educativa, que se aleja de los sistemas de aprendizaje tradicionales que se aprecian, entre otros, en el sistema educativo de El Salvador.

El Salvador ha tenido que lidiar con diferentes problemas sociales entre los que se encuentra la tasa de homicidio más alta del mundo (United Nations Office on Drugs and Crime, 2019). Nuestro proyecto se lleva a cabo en Morazán el segundo departamento más pobre del país. 48% de los hogares viven por debajo del umbral de pobreza y se caracteriza por un nivel de educación particularmente bajo, teniendo el adulto promedio sólo cinco años de enseñanza completados (Dirección General de Estadística y Censos El Salvador, 2017).

Teniendo en cuenta esta realidad, se desarrolla el Taller de infografías con el objetivo de acercar a los estudiantes a una nueva forma de aprendizaje, en la cual puedan descubrir nuevos intereses y habilidades y a su vez crear contenidos importantes que aporte a la visibilización y sensibilización de la realidad social del país.



Figura 1. (i). Grupo descubriendo ventajas de la infografía. (d.) Alumno sistematizando información del grupo de discusión.

## Descripción de la experiencia

Dentro del departamento, se nos facilita el espacio desde la Fundación Consciente, una ONG comprometida con una educación creativa y crítica en El Salvador. Dado que el Taller de Infografías se desarrolla dentro de su Programa de Educación Popular, se centran los temas de investigación en torno a cuatro ejes: género, medio ambiente, salud y democracia. El taller se realiza con una duración de 8 sesiones a 4 horas cada una.

El taller de infografías se lleva a cabo con un grupo de 20 voluntarios, estudiantes de psicología, turismo, enfermería, derecho, pedagogía y sociología. A causa de la escasez de recursos, se facilitan portátiles desde de la fundación para la elaboración de infografías. El programa informático propuesto para su desarrollo es el Publisher, el cual está integrado en todo paquete de Office y su descarga es gratuita.

El taller se divide en tres bloques básicos: (1) La investigación, etapa en la cual se busca e integra información de fuentes fiables, se sintetiza y ordena el material según los objetivos preestablecidos. (2) El diseño, supone la etapa más creativa en la cual los jóvenes entran en contacto con los programas informáticos y plasman la información recogida anteriormente. (3) La comunicación, donde se presentan los resultados y crean grupos de discusión en base a los temas trabajados.

Para su desarrollo se propusieron cinco fases de trabajo específicos.

1. Acercamiento a la infografía: En esta fase se crearon grupos de trabajo con 3 a 4 miembros. El objetivo fue conocer qué es y qué elementos componen una infografía.
2. Definir la temática: En este caso los bloques temáticos venían definidos. No obstante, los grupos pudieron desarrollar su pregunta de investigación específica dentro del tema a abordar. Dándose cinco infografías diferentes: Tipos de violencia de género, Colectivo LGTBI, Realidad del VIH, Desarrollo de la Democracia y Contaminación Ambiental en el país.
3. Diseño de la infografía: Tras un previo boceto en papel, el grupo traspasó la información a su infografía de forma ordenada. Teniendo presente diseño, texto y color que predeterminaron.
4. Control externo: Los grupos enviaron sus infografías a otro grupo seleccionado por azar, los cuales comprobaron fuentes, fallos ortográficos y la comprensión de la información.
5. Presentación: Se realizó una exposición de las infografías, donde el grupo pudo discutir sobre dificultades en la elaboración y sobre cuestiones relacionadas con la temática trabajada.

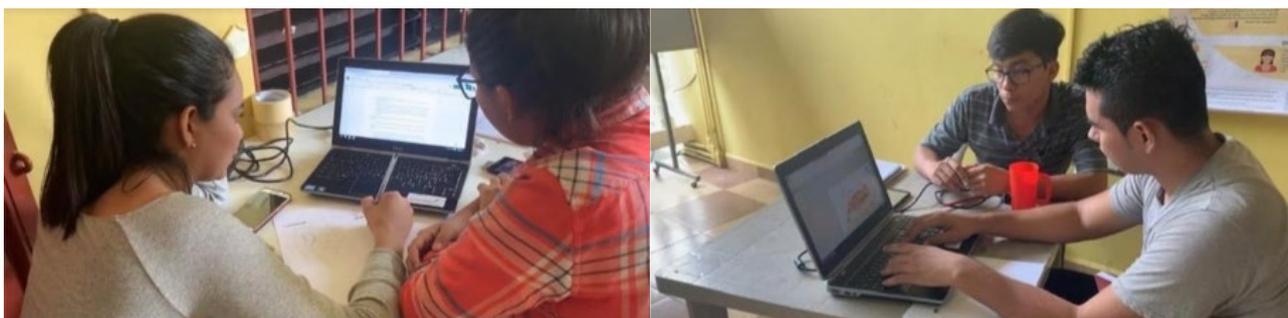


Figura 2. (i). Alumnas desarrollando el primer boceto con la información recogida. (d.) Alumnos aprendiendo el manejo de Publisher

## Conclusiones

Durante la elaboración de la infografía pudo observarse un aprendizaje libre, donde se fomentaron una actitud investigadora y crítica. Se generaron discusiones constructivas dentro del grupo que ayudaron a interiorizar los conocimientos.

El espacio creativo fomentó las diferentes habilidades e intereses del alumnado creando un ambiente horizontal y de apoyo dentro del aula. Los grupos que más tiempo invirtieron en la fase de investigación tuvieron mayor facilidad en la fase de diseño y a pesar, de la falta de conocimientos informáticos, pudo generarse buen contenido con el programa básico de Publisher.

La creación de un material de visibilización, fomenta en el alumnado el interés de generar contenido académico impulsando a las nuevas formas de comunicación.

Tras finalizar el proyecto, se nos notificó que varios alumnos desarrollaron infografías por su cuenta para el desarrollo de proyectos, presentaciones e incluso entrevistas de trabajo.



**Figura 3.** (i.) Resultado de las infografías impresas. (d.) Alumno explicando su infografía sobre Situación Ambiental en El Salvador

## Referencias bibliográficas

- Albar Mansoa, P. (2017). Infografía didáctica como recurso de aprendizaje transversal y herramienta de cognición en educación artística Infantil y Primaria. *Trayectoria. Prácticas en Educación artística*, 4, 49-66.
- Dirección General de Estadística y Censos El Salvador (DIGESTYC). (2019). *Encuesta de Hogares de Dirección General de Estadística y Censos 2017*. Recuperado de [www.digestyc.gob.sv](http://www.digestyc.gob.sv)
- United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC) (2019). *Global Study on Homicide. Homicide trends, patterns and criminal justice response*. Vienna. Recuperado de <https://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/gsh/Booklet2.pdf>



## **Las motivaciones hacia el servicio a la comunidad y su impacto en la búsqueda del sentido de vida de jóvenes universitarios chilenos**

**OPAZO, HÉCTOR  
CASTILLO, JORGE  
SILVA, DANNA**

*Universidad Católica Silva Henríquez (Chile)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

La investigación ha demostrado que el aprendizaje servicio (AS en adelante) permite a los estudiantes aplicar la teoría a la práctica, comprender mejor los problemas que enfrenta la comunidad y mejorar su desarrollo personal (Aramburuzabala, McIlrath, & Opazo, 2019; Eyer & Giles, 1999).

Las motivaciones iniciales de los estudiantes universitarios para participar en oportunidades de servicio son a menudo externas, como mejorar su currículum y experiencia (Chesbrough, 2011), pero a medida que pasa el tiempo se motivan de forma interna internamente. La razón de este cambio en la motivación puede provenir de la llamada acerca de una causa en la cual desean contribuir (Opazo, Aramburuzabala, & Ramírez, 2018) lo que mejora cuando ellos tienen claridad de sus valores y objetivos (Duffy & Raque-Bogdan, 2010), lo que podría dar un sentido a sus vidas.

La importancia de tener un sentido del significado involucra dos componentes clave: comprensión y propósito. La comprensión se relaciona con dar sentido a la vida de uno, mientras que el propósito se relaciona con tener una misión de vida en general (Steger, 2009, Damon, 2008, Damon, Menon, & Cotton., 2003). Estudios recientes han explorado el efecto del AS en los propósitos de vida de los estudiantes que los realizan (Aramburuzabala, Opazo, & Ramírez, 2015; Moran & Opazo, 2016; Opazo, Aramburuzabala, & Ramírez, 2018), pero es escasa la literatura la evidencia respecto a significados y sentidos de vida durante procesos de aprendizaje servicio, lo que permiten la emergencia de las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las motivaciones que explican la participación de estudiantes chilenos en experiencias de AS?
- ¿Cuáles son los significados de vida declarados por los estudiantes chilenos que participan en experiencias de AS?
- ¿Existen cambios en las motivaciones y sentidos durante el transcurso de la experiencia de AS?

De esta forma este estudio presentado plantea como objetivo general determinar el impacto de las motivaciones para desarrollar experiencias de AS y el impacto de esta misma experiencia en el sentido de vida con estudiantes universitarios chilenos en seis instituciones de educación superior durante el período 2018-2020.

## Metodología

Este estudio exploratorio desarrollado en el marco del proyecto Fondecyt N° 11170623 con 110 estudiantes universitarios chilenos de edades 18-39 años ( $M=20,78$ ) de áreas relacionadas con educación (73.6%), ciencias sociales (10%), humanidades (7.3%), salud (3,6) y otros (5.4%) que realizan experiencias de aprendizaje servicio en seis instituciones de educación superior de 3 regiones del país.

Se usaron dos escalas que fueron aplicadas al inicio (Z1) y al final del proyecto (Z3): [1] Cuestionario de sentido en la vida (Steger, Frazier, Oishi, & Kaler, 2006), instrumento de 10 ítems que abarcó dos dimensiones (Z1  $\alpha=.75$ ; Z3  $\alpha=.71$ ): presencia de significado (p.e. “mi vida tiene un significado muy claro”) y búsqueda de significado (p.e. “estoy buscando un objeto o misión en la vida”). Cada dimensión es evaluada por una escala de siete opciones (1=absolutamente falso; 7=totalmente verdadero). La segunda escala usada fue la encuesta de motivaciones para el servicio (Moran, 2014), instrumento de 8 ítems (Z1  $\alpha=.77$ ; Z3  $\alpha=.80$ ) que evaluó la motivación general para participar en actividades de servicio con una escala de 5 opciones (1=completamente falso; 5=completamente verdadero). Para el análisis se ejecutaron pruebas exploratorias, correlaciones (Rho Spearman) y pruebas *T*.

## Resultados y conclusiones

Las motivaciones intrínsecas y extrínsecas de los estudiantes chilenos sufren modificaciones en el transcurso de las experiencias de AS. En el caso de las motivaciones intrínsecas se puede observar que, al inicio de la experiencia, un 97.7% manifiesta que *es completamente o bastante verdadero* que el deseo de ayudar a otras personas es una motivación que explica su deseo de participar.

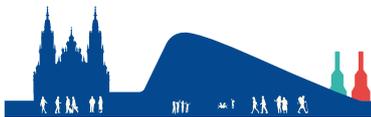
Respecto a las motivaciones extrínsecas, el 86.4% menciona que es completamente o bastante verdadero que su motivación es cumplir con un requisito de un curso de su carrera. Si bien en la muestra chilena tienden a bajar ambos tipos de motivaciones en el transcurrir de la experiencia de AS (Z1 – Z3), aquellas que más descienden son aquellas que dan cuenta de un deber o requerimiento a cumplir en el marco de la formación que estudian.

Los datos muestran que los estudiantes chilenos al final de la experiencia de AS buscan menos el sentido de su vida o una misión en la vida y a su vez, aumenta el porcentaje que manifiesta comprender este sentido, lo que les produce satisfacción con mayor claridad que al inicio de su participación en estas experiencias.

## Referencias bibliográficas

- Aramburuzabala, P., McIlrath, L., & Opazo, H. (Eds.). (2019). *Embedding Service-Learning in European Higher Education. Developing a Culture of Civic Engagement*. Londres: Routledge.
- Aramburuzabala, P., Opazo, H., & Ramírez, C. H. (Noviembre, 2015). Effects of service-learning on purpose. En S. Moran (Coordinadora), *Engaging Youth Purpose: Global Perspectives*. Simposio llevado a cabo en el *41st Association for Moral Education Conference*, Santos, Brasil.
- Chesbrough, R. D. (2011). College students and service: A mixed methods exploration of motivations, choices, and learning outcomes. *Journal of College Student Development*, 52(6), 687-705.
- Damon, W. (2008). *The path to purpose: Helping our children find their calling in life*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Damon, W., Menon, J., & Cotton, K. (2003). The development of purpose during adolescence, *Applied Developmental Science*, 7(3), 119-128.
- Duffy, R. D., & Raque-Bogdan, T. L. (2010). The motivation to serve others: Exploring relations to career development. *Journal of Career Assessment*, 18(3), 250-265.
- Eyler, J., & Giles, D. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Moran, S. (2009). Purpose: Giftedness in intrapersonal intelligence. *High Ability Studies*, 20(2), 143-159.
- Moran, S. (2014). What “Purpose” means to youth: Are there cultures of purpose? *Applied Developmental Science*, 18(3), 163-175.
- Moran, S. (2014). *How service-learning influences youth purpose around the world student surveys*, Qualtrics version, Versión Española (P. Aramburuzabala, Trans.). [Online survey instruments].

- Moran, S. (2016). What do teachers think about youth purpose? *Journal of Education for Teaching*, 42(5), 582-601.
- Moran, S. (2017). Youth purpose worldwide: A tapestry of possibilities, *Journal of Moral Education*, 46(3), 231-244.
- Moran, S., & Opazo, H. (2016, Marzo). The Dynamic Relationship Between Service & Sense of Purpose, Comunicación presentada en *30th Campus Compact*. Boston, MA, USA.
- Opazo, H., Aramburuzabala, P., & Ramírez, C. H. (2018). Emotions related to Spanish student-teachers' changes in life purposes following service-learning participation, *Journal of Moral Education*, 47(2), 217-230.
- Steger, M. F. (2009). Meaning in life. En S. J. Lopez (Ed.), *Oxford handbook of positive psychology* (pp. 679-687). Oxford: Oxford University Press.
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 80-93.



## **A Convivencia de Educación Infantil, Cholo e Nela 1997-2020. Unha actividade en rede**

**RODRÍGUEZ CALVENTE, CARLOS L.**

*CEE Manuel Lopez Navalón (España)*

**HERMIDA GONZALEZ, IGNACIO**

*CEIP Julio Gurriaran (España)*

**LAMELAS FERNÁNDEZ, MARÍA ASUNCIÓN**

*CEIP Manuel Bermudez Couso (España)*

### **Contextualización**

O propósito desta comunicación é dar a coñecer unha experiencia xurdida do traballo en equipo realizado por mestres e mestras de educación infantil na Comarca de Valdeorras (1997-2020) que se estendeu a toda a comunidade educativa. Desde o seu inicio revelou-se como axente dinamizador das titorías participantes e do desenvolvemento da educación en valores, a educación emocional e a transversalidade (R. Calvente, 2002).

Algúns datos apoian a relevancia deste un proxecto innovador que se desenvolveu ininterrompidamente durante 23 anos:

- Máis de 20000 nenos e nenas de Educación Infantil teñen participado na experiencia, nenos e nenas que medraron e están a medrar.
- Máis de 5000 nais, pais, familias teñen participado na experiencia.
- Máis de 1000 mestres e mestras teñen participado e desenvolto labores de titoría, obradoiros, contos e xogos no deseño de cada edición da Convivencia de Educación Infantil (Este deseño implica a creación de recursos didácticos, unidades, deseños, vídeos, bandas deseñadas, música que cada edición son deseñados a partir do centro de interese.

E todo comezou da maneira máis inesperada no CEFOR, antes CEFOCOP do Barco de Valdeorras no curso 1996-1997, nun curso de intercambios de experiencias de mestras e mestres de Educación Infantil, no que reflexionamos sobre como podíamos estruturar, organizar, e planear, con tódalas garantías unha saída para nenas e nenos, con actividades acaídas para esta etapa educativa e onde as familias foran axentes activos en todo o proceso: nas cuestións previas, no desenvolvemento, e na avaliación do mesmo. Ao mesmo tempo, a canle de comunicación lingüística era o Galego, a fin de suxerilo, promovelo, normalizalo e dinamizalo nas aulas e familias como un valor.

### **Descrición da experiencia**

A actividade que nos ocupa é a Convivencia de Educación Infantil, hoxe en día tamén coñecida pola Comunidade Educativa participante como *Cholo e Nela*, recibindo o nome das dúas personaxes xeradoras do proxecto, un globo,

metáfora da fantasía, e unha pinga de auga do río Sil, coas cores do arco da vella por melena, metáfora da transversalidade, a diversidade e a diferenza (valores que impregnan todo o proxecto).

Debemos indicar, que desde o seu inicio foi concibida desde a metodoloxía de investigación-acción (Elliot, 1990). Con esta filosofía constituíronse equipos de traballo de mestres e mestras, nos que se planifica, avalía e reflexiona sobre esta práctica educativa, buscando de xeito autónomo a formación precisa para desenvolvela e melloralala.

A Convivencia desenvólvese como unha xornada lúdica e festiva para nenos e nenas de Educación Infantil. Deseñase e prepárase polas distintas titorías participantes a partir duns centros de interese, que se acordan no primeiro trimestre de cada curso. En todo o proceso de planificación e deseño da actividade acollemos os principios metodolóxicos para a Educación Infantil recollidos na LOXSE (1990) e na LOE (2006), así como na literatura pedagóxica, con especial referencia aos dez aspectos de calidade para a educación infantil propostos por Zabalza (1996). Este aspecto foi analizado e exposto por Sanchidrián e Berrio (2010).

O evento que reúne catro ou cinco zonas de actividades múltiples e de libre elección para a participación dos cativos e cativas. Estas zonas son: exhibicións, contacontos, xogos, obradoiros e área de inchábeis. Dentro das zonas de actividade de xogos e obradoiros, o conxunto de titorías de cada colexio desenvolven unha proposta de obradoiro ou xogo relacionado cun centro de interese compartido. Na edición prevista para o curso 2019-2020, será o Espazo e o Camiño das Estrelas. Os grupos de traballo organizadores realizan unha oferta de obradoiros, xogos e contacontos variada e ao mesmo tempo aberta, para que cada titoría participante concrete ao seu xeito (Borghí, 2005).

Con esta filosofía e co seu carácter itinerante, cada ano a actividade se celebra nun colexio distinto e nun concello diferente, contribuíndo así, á dinamización das relacións entre os distintos sectores da Comunidade Educativa de concellos rurais e de vilas. Ata o momento ten chegado a practicamente a metade da provincia de Ourense, propiciando unha xornada lúdica para nenos e nenas de Educación Infantil.

Este proceso acompáñase do deseño e construción de materiais didácticos propia, que foi evolucionando dende os primeiros momentos, e xerou materiais e recursos próximos e axeitados á etapa de educación infantil en galego. Os materiais están orientados á consecución do proxecto, sendo unha cuestión estratéxica no éxito do proxecto (Parcerisa e Rodríguez, 2010).

Seguindo a metodoloxía de Investigación-Acción, a convivencia anóvase cada ano, e recolle as reflexións das e dos participantes nun continuo proceso de mellora.

## Conclusiones

Os aspectos máis destacados do análise e reflexión, desde a experiencia e participación nesta actividade, lévannos a facer as seguintes consideracións.

En primeiro lugar, debemos destacar que a *Convivencia de Educación Infantil, Cholo e Nela*, constitúe un proxecto expansivo no tempo, na que ano a ano, se reafirma o modelo de escola infantil, aberta, participada, reflexiva e colaboradora.

En segundo lugar, queremos subliñar que fomentou a creación, deseño e produción de múltiples materiais e recursos didácticos para a Educación Infantil, que facilitan o desenvolvemento dos temas transversais nesta etapa, en lingua galega, pero tamén incorporando outros idiomas como o portugués, castelán e inglés.

En terceiro lugar, a experiencia ten xerado múltiples procesos de formación do profesorado en distintos ámbitos e niveis, constituíndo un revulsivo para a súa actualización profesional.

E para finalizar, nestes 23 anos de existencia ten implicado a institucións a distintas institucións no desenvolvemento do proxecto, nun proceso de colaboración social e comunitario.

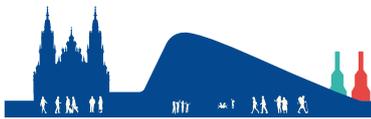
## Bibliografía

- Area, M., Parcerisa, A., y Rodríguez, J. (2010) *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios*. Barcelona: Ed. Graó.
- Borghí, B. (2005) *Los talleres en Educación Infantil*. Barcelona: Ed. Graó.

Elliot, J. (1990) *La investigación acción en educación*. Madrid: Ed. Morata.

Sanchidrián, C., Ruiz, J. et al. (2010) *Historia y perspectiva actual de la educación Infantil*. Barcelona: Ed. Graó.

Zabalza, M. A. (1996). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Ed. Narcea.



## O que dialogam as produções científicas brasileiras sobre a pedagogia universitária?

QUEIROS, GEAN

*Universidade Católica de Santos (Brasil)*

### Descrição geral das questões e objetivos da pesquisa

O campo da Pedagogia Universitária vem sendo construído e se constituindo por meio de estudos e pesquisas que por ora se concentram em questões de formação de professores, didática no ensino superior, processos de ensino e aprendizagem, protagonismo docente e discente, tecnologias e metodologias interativas e mediação pedagógica, políticas institucionais, processos de mercadização, ética na educação e pelos questionamentos que se debruçam sobre a sua epistemologia.

Fundamentando os estudos, encontramos na produção bibliográfica brasileira autores como Masetto e Gaeta (2019), Pimenta e Almeida (2011), Melo (2018) e Cunha (2012), que dialogam sobre o campo da Pedagogia Universitária e que a sustentam com indícios e pesquisas científicas para a sua construção. Entretanto, esses referenciais e suas pesquisas estão sendo utilizados nas produções acadêmicas das teses e dissertações brasileiras sobre a Pedagogia Universitária? Há conexões e linguagens aproximadas entre esses referenciais e os resultados de suas pesquisas? Quais caminhos as suas teorias apontam? Unidade, ordem ou dispersão?

O objetivo da pesquisa é compreender o campo epistemológico em construção da Pedagogia Universitária por meio da produção acadêmico-científica de Teses e Dissertações brasileiras, produzidas e publicadas nos últimos 30 anos, e o que dialogam entre si. Esse processo busca inferir nas políticas educacionais, ao compor indicações nos currículos formativos dos professores no ensino superior, a necessidade e importância de instituir determinante legal para a formação do professor universitário na legislação educacional brasileira.

### Metodologia

A pesquisa será qualitativa, de aspiração dialética e com base documental (Fazenda, 1989). As fontes de levantamentos de informações serão as Teses e Dissertações brasileiras cujo tema central traga para o diálogo a Pedagogia Universitária como objeto de estudo e seus desdobramentos. O delineamento será a partir dos anos 1987 até 2020, divididos em três fases: 1.<sup>a</sup>) levantamento das produções; 2.<sup>a</sup>) elaboração de inventário descritivo sistematizando nas produções, quais delas apresentam o objeto de estudo da temática. Nessa etapa, faremos a seleção e escolha sobre os trabalhos que apresentam, em seus elementos pré-textuais e estruturas textuais, os termos mais frequentes.

Para o cruzamento desses dados, utilizaremos o Software Iramuteq (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) para codificação dos textos; e a 3.<sup>a</sup>) discussão e análise dos dados

utilizando a técnica de conteúdo (Bardin, 2011), buscando obter indicadores/categorias que permitam realizar inferência de conhecimentos relativos às condições de produção sobre os diálogos/temas convergentes ou não ao campo epistemológico da Pedagogia Universitária.

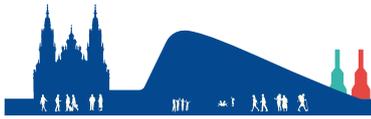
## Resultados e conclusões

Os resultados apontam para uma arquitetura da Pedagogia Universitária, triangulando o ensino superior, a didática e a formação e desenvolvimento profissional docente (como eixo norteador das pesquisas).

Para a comunidade científica brasileira e internacional, a prospecção da aplicação empírica sobre a Pedagogia Universitária, busca congrega todos os pesquisadores e demais interessados no tema, a dialogarem acerca das pesquisas produzidas que convergem ou não entre si, bem como analisar em seus “achados”, resultados que indicam e colaboram para a construção do seu campo epistemológico.

## Referências bibliográficas

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Cunha, M. I. da (Org.). (2012). *Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária*. Papirus: Campinas, SP.
- Fazenda, I. (Org.). (1989). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez.
- Masetto, M. T., e Gaeta, M. C. (2019). Trajetória da Pedagogia Universitária e Formação de Professores para o Ensino Superior no Brasil. *Revista Em Aberto- INEP*, 32, 45-57, 2019. Recuperado de <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4224/3676>
- Melo, G. F. (2018). *Pedagogia Universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência*. Curitiba, PR: CRV.
- Pimenta, S. G., e Almeida, M. I. de (Orgs.). (2011). *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez.



# Vinculación Interpersonal y Sobreprotección: Implicaciones en el desarrollo socioemocional y el aprendizaje

**RUÍZ MARTÍN, SOFÍA**  
**RODRÍGUEZ ABUÍN, MANUEL JESÚS**

*Universidad Complutense de Madrid (España)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

La relación de apego que establece el niño dentro de la familia influirá en la forma en la que se vincule en las diferentes relaciones que establezca a lo largo de su vida (Bowlby, 1979).

En los últimos 30 años se han desarrollado numerosas investigaciones sobre los estilos de crianza (Bayley, Waters, Pederson, y Moran, 1999; Parker y Lipscombe, 1981). En esta investigación, nos centramos en la crianza basada en la sobreprotección.

La crianza basada en la sobreprotección ya fue estudiada a principios de siglo xx (Levy, 1943; Barkin, 1948). Este último autor indica que la crianza basada en la sobreprotección puede atrasar la independencia del menor y puede producirse mucha dominancia de la conducta. Los niños/as sobreprotegidos tenían dificultades en ajustes sociales y solían ser más exigentes, egoístas y tiranos. Suelen recurrir al engaño, persuasión, intimidación y al encantamiento. Son más agresivos y exigentes y las figuras parentales suelen ser más críticas y tiranas. Esto afecta incluso a su adaptación escolar y rendimiento académico.

La vinculación adulta puede ser operativizada a través del cuestionario Vinculatest (Abuín, 2018). Está compuesto de cuatro escalas: Escala de vinculación segura (interdependencia adaptativa y regulación emocional); Escala de vinculación insegura (vinculación dependiente y evitativa) y la Escala de vinculación desorganizada (vinculación paranoide y hostil).

Habida cuenta de lo anterior, marcamos como objetivo estudiar la relación entre la vinculación de las figuras adultas maternas y el rendimiento académico, desarrollo socio-afectivo de los niños/as y la sobreprotección materna ejercida sobre los hijos/as.

## Metodología

Hipótesis:

- La alta sobreprotección materna está relacionada con un pobre desarrollo socioemocional y con bajos rendimientos académicos y con la presencia de estilos de vinculación inseguros.
- La vinculación insegura predice la sobreprotección materna ejercida hacia los hijos/as.
- La vinculación segura prediciría una menor sobreprotección materna.

**Método y diseño:**

- La metodología de este estudio es correlacional predictiva, utilizándose diseños puramente correlacionales y ecuaciones de regresión.

**Materiales:**

- Cuestionario sociodemográfico.
- Escala de vinculación parento-filial (Roa y Barrio, 2001).
- Escala de desarrollo socioemocional adoc.
- Listado de comportamientos y conductas de desarrollo socioemocional.
- Vinculatest (Abuín, 2018).

**Participantes:**

- 85 madres de niños/as de E.P (edades comprendidas entre 6 y 12 años). La edad media de las madres es de 40.75 años (D.T.=3.885), el número medio de hijos/as es de 2.09 (D.T.=0.570), la edad media de las madres al nacer los hijos/as es de 32 años (D.T.=3.468) y la edad media de los niños/as es de 8.54 años (D.T.=2.050).

**Diseño:**

- VI: Vínculo de sobreprotección que ejercen las madres sobre sus hijos/as.
- VD: Desarrollo socioemocional y aprendizaje en los niños/as.

## Resultados

### **Análisis fiabilidad "Escala de Vinculación Parento-Filial"**

Esta escala consta de tres subescalas. La primera subescala, sobreprotección emocional, formada por 4 ítems. Presenta un alfa de cronbach igual a 0.828. La subescala 2, sobreprotección conductual, consta de 4 ítems. Presenta un alfa de cronbach igual a 0.705. La tercera subescala, supresión de la necesidad, presenta un alfa de Cronbach igual a 0.636. El total de la escala es de 10 ítems, presentando un alfa de cronbach igual a 0.793, lo que indica una alta fiabilidad y gran homocedasticidad entre los ítems que conforman la escala.

### **Estudios correlacionales**

Se comprueba que a medida que aumenta la sobreprotección, disminuye el desarrollo socioemocional, la interdependencia y la regulación emocional. A medida que el desarrollo socioemocional del niño/a aumenta, disminuye la hostilidad, dependencia, sobreprotección y bloqueo de la autonomía de la madre. A su vez, a medida que aumenta el desarrollo socioemocional del menor, aumenta la inocencia psicológica e interdependencia de la madre.

### **Estudios predictivos**

La ecuación de regresión que predeciría la puntuación de sobreprotección a partir de las variables de vinculación interpersonal es:  $\text{Sobreprotección} = 3.3036 - 0.515 \text{ vin.interdependiente} + 0.286 \text{ vinc.dependiente}$  Cuando hay un aumento de la sobreprotección ansiosa dependiente, la vinculación interdependiente disminuye 0.515 y la vinculación dependiente aumenta 0.286. La predicción del desarrollo socioemocional a partir de las variables de supresión de necesidades, bloqueo de la autonomía y sobreprotección ansioso dependiente es:  $\text{Des. Socioemocional} = 3.414 - 0.235 \text{ sobreprotección ansioso dependiente}$ . Cuando hay un aumento del desarrollo socioemocional, la sobreprotección ansioso dependiente disminuye 0.235.

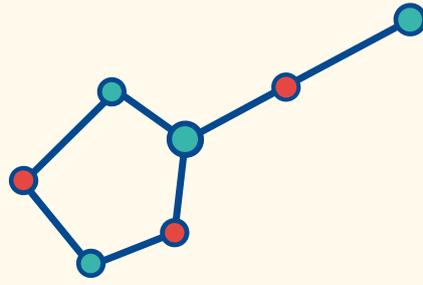
## Discusión y conclusiones

Se concluye que la sobreprotección está relacionada con un menor desarrollo socioemocional del niño/a, menor interdependencia y menor capacidad para regular sus emociones. La vinculación dependiente de las figuras maternas, predice la sobreprotección en la crianza. Por otro lado, el desarrollo emocional del menor se relaciona con una baja hostilidad, dependencia, sobreprotección y bloqueo de autonomía por parte de sus madres. El desarrollo socioemocional se relaciona con un aumento de inocencia psicológica e interdependencia. En cuanto a la variable de aprendizaje, no se encuentran resultados concluyentes. Sin embargo, cabe destacar que a medida que la madre

sobreproteja más al menor, le dejará menos espacio para explorar, ya que bloqueará sus necesidades y será más dependiente; por tanto, se espera que estos niños/as tiendan más a pedir ayuda o ser más dependientes en sus tareas. Puede que no afecte directamente al rendimiento académico, pero sí al hecho de ser dependientes en sus tareas, algo que se ha contrastado en otro apartado de la investigación.

## Referencias bibliográficas

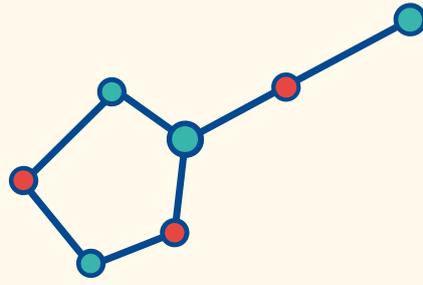
- Abuín, M. R. (2018). *Vinculatest. Test de evaluación y valoración de los vínculos interpersonales en adultos*. Madrid: TEA.
- Bailey, H. N., Waters, C. A., Pederson, D. R., y Moran, G. (1999). Ainsworth revisited: An empirical analysis of interactive behavior in the home. *Attachment and Human Development, 1*, 191-216.
- Barkin, H. (1948). Pure maternal overprotection. *The Journal of Pediatrics, 33*, 788-794.
- Bowlby, J. (1979). *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- Levy, D. M. (1943). *Maternal overprotection*. New York: Columbia University Press.
- Parker, G., y Lipscombe, P. (1981). Influences on maternal overprotection. *The British Journal of Psychiatry, 138*, 303-311.
- Roa, L., y Barrio, V. (2001). Adaptación del Cuestionario de Crianza Parental (PCRI-M) a población española. *Revista Latinoamericana de Psicología, 33*(3), 329-341.



# Línea 11

## Educación, empleabilidad y formación profesional

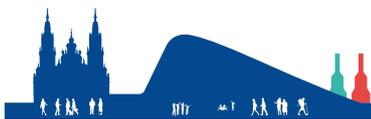




# Línea 11

## **SIMPOSIOS**





## Educación para el emprendimiento. Centros y competencias docentes

JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, ALFREDO (COORD.)

*Universidad de Burgos (España)*

### Descripción del simposio

Los cambios sociopolíticos, económicos, comportamentales y territoriales impulsados por el proceso de globalización operado a lo largo de las últimas décadas han provocado una pujanza inesperada del emprendimiento como programa de investigación interdisciplinar con un incremento exponencial de su productividad científica y demarcación de conocimientos propios.

El emprendimiento ha sido identificado como uno de los componentes clave para el desarrollo social y económico debido a su impacto positivo en la innovación, la competitividad, la creación de empleo e incluso el éxito a nivel personal. Por ello, la literatura científica se ha interesado, de modo explícito y justificado, por el estudio de sus factores determinantes, despertando, inicialmente, un inaudito interés en el ámbito de la economía.

Ahora bien, la creciente necesidad de conferir sentido a la acción emprendedora y su progresiva consideración como política pública, sostenible incluso contra los riesgos implícitos y las valoraciones sociales negativas que suscita, han provocado que, junto a los pertinentes análisis económicos y financieros, la atención investigadora también se haya sentido atraída por aspectos, hasta ahora menos estudiados, como los educativos.

Asistimos en la actualidad a la génesis de importantes programas de investigación con estricta significación pedagógica que han propiciado la materialización de avances teóricos, curriculares y organizativos en la articulación de la competencia emprendedora para el desarrollo integral de la persona a lo largo de la vida, alcanzando plasmación jurídica, con rango orgánico, en la legislación educativa de los países más avanzados y categoría de competencia clave en cuanto combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto, que contemplando el saber, saber hacer y saber ser son precisas para el desarrollo personal y profesional en un determinado contexto. Además, estas iniciativas atinan admirablemente a fijar la educación como variable explicativa, y en ocasiones determinante, de la política laboral, del empleo y de la cohesión social. Problema de relación, en cierto sentido común a todos los países de la Unión Europea, de cuya solución depende en buena parte la eficacia de las reformas sociales, económicas y educativas. Un retorno a la educación como variable decisiva para lograr, a través de un planteamiento común basado en el conocimiento científico compartido, un nuevo modelo de desarrollo sostenible y emprendedor que contribuya a lograr una sociedad más cohesionada, equitativa, inclusiva y generadora de oportunidades para todos.

Los estudiosos de la educación para el emprendimiento nos movemos entre los condicionamientos y progresos descritos, que lejos de conducir a la autocomplacencia reclaman nuestra atención para reflexionar en torno a cómo se puede hoy impulsar la educación para el emprendimiento. Desde nuestro punto de vista, aquí está justamente el punctum dolens. Paradójicamente, a pesar del avance experimentado, seguimos desconociendo el comportamiento

y la eficacia de algunos predictores de iniciativas y conductas emprendedoras, persistiendo la dificultad para explicar gran parte de la variación de esta actividad y, además, buena parte de los desarrollos conceptuales y metodológicos de la educación para el emprendimiento exhiben rasgos de debilidad estructural en cuanto a su despliegue curricular, organizativo y evaluación del impacto formativo en las aulas. Resulta, entonces, conveniente reorientar la preocupación investigadora en este campo hacia la creación de hipótesis emergentes y nuevos modelos de acción en educación para el emprendimiento que no solo proporcione mejores estrategias, sino también mayor conciencia y conocimiento del problema. Y, justamente, en este conjunto heterogéneo de diseños de investigación cobran relevancia la organización de centros y la formación y desempeño docente.

A estas motivaciones, ya reclamadas por la Estrategia Europea 2020, intenta responder, en definitiva, el presente Simposio sobre qué puede aportar en el futuro inmediato la investigación pedagógica a la intención y decisión de emprender.

El selectivo examen de la cuestión lo vamos a estructurar a través de cuatro ponencias que inciden de forma interdependiente en la educación para el emprendimiento y que estamos llevando a cabo a través de un proyecto de investigación conjunto. En la medida que los currículos académicos europeos reconocen la importancia de fomentar la autonomía organizativa y la competencia de emprender, pretendemos responder a interrogantes heurísticamente y metodológicamente fecundos en torno a ¿qué beneficios se producen en términos de incremento de capital social cuando los centros educativos en general y de formación profesional, desarrollando su autonomía organizativa, trabajan en Red e incrementan la responsabilidad compartida entre escuela y entorno? (Primera Ponencia); ¿qué tipo de formación y que competencias deben desarrollar los docentes para estar preparados para una educación para el emprendimiento y qué condicionantes afectan el desarrollo de este nuevo perfil competencial del profesor? (Segunda Ponencia); ¿qué papel predictor de intención emprendedora y qué repercusiones curriculares tiene la interacción de variables tan significativas y deficientemente estudiadas como mujer y altas capacidades intelectuales? (Tercera Ponencia) y ¿cómo podemos realizar experiencias reales en el ámbito de la formación y el desempeño docente, mostrando la importancia de trabajar el ámbito de la formación inicial docente en el desarrollo de competencias profesionales que les capaciten como agentes generadores del cambio en los entornos escolares y el carácter decisivo de las metodologías activas?

## PONENCIA 1

# Las redes de colaboración entre los centros de formación profesional y su entorno como generadoras de capital social<sup>1</sup>

**FERNÁNDEZ SALINERO, CAROLINA**  
*Universidad Complutense de Madrid (España)*

**MARTÍN GUTIÉRREZ, ÁNGELA**  
*Universidad de Sevilla (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Nuestro enfoque intenta profundizar sobre los beneficios que se producen en términos de incremento de capital social cuando los responsables de los centros educativos, con un adecuado espacio de encuentro, basado en la confianza mutua, el respeto y el refuerzo de valores comunes, incrementan la responsabilidad compartida entre escuela y entorno (Calvo, Verdugo, y Amor, 2016). A este respecto, algunos informes (Gómez Granell, 2008) explican que la responsabilidad del fracaso escolar suele tener un componente muy importante en las realidades contextuales de los centros ajenas a las prácticas didácticas y organizativas que se producen en los mismos y, por este motivo, se recomiendan acciones fuera del aula, en aquellos ámbitos que le rodean como el capital social empresarial o las relaciones entorno- escuelas.

Este panorama exige a los centros educativos un cambio en las reglas del juego donde ahora se trata de aprovechar las capacidades del entorno. La tecnología y la información, sin duda, aceleran esa posibilidad de capturar y gestionar ese capital oculto, rentabilizándolo en términos sociales y convirtiéndolos en capital social. Así, surgen aproximaciones a teorías del aprendizaje como el Conectivismo, que encaran esta realidad en un esfuerzo integrador que aúna las tradiciones epistemológicas del conductismo, cognitivismo y constructivismo, así como de la Teoría General de Sistemas, las Teorías de la Complejidad y el Caos o la Neurobiología. La aportación principal de Siemens (2004) en su formulación del Conectivismo radica en la propuesta de que el aprendizaje puede residir fuera del individuo. El contexto aporta de igual manera al conocimiento como las partes implicadas en él. La conexión especializada en conjuntos de información nos permite aumentar cada vez más nuestro estado actual de conocimiento.

A este respecto, Fukuyama (2003, p.43) señala que el capital social puede ser “creado mediante la educación, el hábito, la experiencia compartida y el ejemplo del liderazgo”. En este sentido cabe preguntarse qué papel puede jugar el sistema educativo y en concreto la Formación Profesional (FP) en la creación y consolidación del capital social comunitario (Durston, 2000), ampliado (Atria, 2003) o que crea puentes (Millán y Gordon, 2004).

### Metodología

El presente trabajo se apoya en lo que Bisquerra (2009) denominada “teoría fundamentada”, un método cualitativo de investigación de naturaleza exploratoria, cuyo propósito es descubrir conceptos y proposiciones partiendo directamente de los datos, realizando para ello un análisis descriptivo-interpretativo, ya que lo que se pretende es la identificación y categorización de elementos y la exploración de sus conexiones, persiguiendo conocer la repercusión de las relaciones de colaboración (redes) como generadoras de capital social entre los centros de Formación Profesional y el entorno. Para ello, nos apoyamos en un análisis bibliográfico documental, sistemático y planificado, entendido como la integración estructurada y ordenada de la información obtenida en diferentes estudios sobre un problema determinado con la intención de plantear el estado de la cuestión y proponer vías hacia las que dirigir la temática de investigación.

<sup>1</sup> Este trabajo se enmarca en el Proyecto PID2019-104408GB-I00/AEI/10.13039/501100011033 financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, dentro del Plan Estatal 2017-2020 Generación de Conocimiento – Proyectos I+D+i.

## Conclusiones

Cada vez más la sociedad demanda nuevas políticas que guíen las relaciones entre las instituciones educativas y la comunidad. Estas consideraciones hacen reflexionar sobre la necesidad de que las organizaciones educativas avancen hacia la construcción de comunidades fuertes que no sólo promuevan un capital social vinculante, sino que también generen un capital social que crea puentes. Desde este punto de vista, Meneses y Mominó (2008) plantean considerar la perspectiva de la práctica pedagógica y la organizacional como valiosas fuentes que son capaces de favorecer y apoyar la formación de ambos capitales, para la consecución de un verdadero desarrollo comunitario.

Desde la mirada de la enseñanza de Formación Profesional, no sólo se puede desarrollar el capital social de los miembros de las comunidades educativas, sino que además puede incrementarse el capital social del entorno y las empresas. Los centros educativos tratan de involucrar a los estudiantes de la FP en sus comunidades, con la finalidad de ofrecerles mejores trayectorias profesionales y experiencias de aprendizaje positivas. Para Kearns (2003), el capital social de las empresas se puede aumentar a través de la consolidación de las redes entre el profesorado y los empresarios; y a su vez los estudiantes pueden favorecer la productividad de las empresas y otras instituciones sociales debido a su formación (Balatti, Black y Falk, 2006). Como afirma Holland (2009), los estudiantes y las personas participantes en estas relaciones colaborativas logran tener una identidad personal/profesional contextualizada en la comunidad a la que pertenecen.

## Referencias bibliográficas

- Atria, R. (2003). Capital social: concepto, dimensiones y estrategias para su desarrollo. En R. Atria & M. Siles (Coord.), *Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma* (pp. 581-590). Santiago de Chile, Chile: CEPAL/Michigan State University. Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2345/S029693\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2345/S029693_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Balatti, J., Black, S., & Falk, I. (2006). *Reframing Adult Literacy and Numeracy Course Outcomes: A Social Capital Perspective*. Adelaide, Australia: NCVET. Recuperado de [https://www.ncver.edu.au/\\_\\_data/assets/file/0016/5254/nr4l05s.pdf](https://www.ncver.edu.au/__data/assets/file/0016/5254/nr4l05s.pdf)
- Bisquerra, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Calvo, I., Verdugo, M., & Amor, A. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1(10), 99-113.
- Durston, J. (2000). ¿Qué es el capital social comunitario? Santiago de Chile, Chile: Cepal. Recuperado de [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5969/S0007574\\_es.pdf?sequence=1](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5969/S0007574_es.pdf?sequence=1)
- Fukuyama, F. (2003). Capital Social y Desarrollo: la agenda venidera. En R. Atria & M. Siles (Coords.), *Capital Social y reducción de la pobreza en América Latina y El Caribe: En busca de un nuevo paradigma* (pp. 33-48). Santiago de Chile, Chile: CEPAL/Michigan State University. Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2326/S029693\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2326/S029693_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Gómez Granell, C. (2008). *Informe de la Inclusión Social en España*. Barcelona: Observatorio de la Inclusión Social. Fundació Caixa de Catalunya. Obra Social.
- Holland, J. (2009). Young people and social capital: Uses and abuses? *Young*, 17(4), 331-350. doi: 10.1177/110330880901700401
- Kearns, A. (2003). Social capital, regeneration and urban policy. *Urban renaissance*, 37-60. doi: 10.1332/polycypress/9781861343802.003.0002
- Meneses, J., & Mominó, J.M. (2008). La generación de capital social en el sistema educativo no universitario: un análisis del desarrollo comunitario de las escuelas de Cataluña. *Revista de sociología, Papers*, 87, 47-75. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/Papers/article/view/90321/115502>
- Millán, R., & Gordon, S. (2004). Capital Social: una lectura de tres perspectivas clásicas. *Revista Mexicana de Sociología*, 4, 711-747. Recuperado de [https://jotamac.typepad.com/jotamac\\_weblog/files/Connectivism.pdf](https://jotamac.typepad.com/jotamac_weblog/files/Connectivism.pdf)
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Recuperado de <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

## PONENCIA 2

# Propuesta de modelo *EntrepComEdu* de competencia docente para el emprendimiento<sup>1</sup>

**NÚÑEZ CANAL, MARGARITA**

*Universidad Camilo José Cela (España)*

**SANZ PONCE, ROBERTO**

*Universidad Católica de Valencia (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Las competencias docentes son objetivo prioritario de las políticas educativas (OCDE, 2015). Los cambios sociales y económicos de la revolución digital exponen a las próximas generaciones a situaciones impredecibles, que precisan nuevas respuestas educativas. La necesidad de innovación que asegure la empleabilidad futura, la renovación del conocimiento, el progreso y el bienestar social (Foro Económico Mundial, 2019), exigen docentes que desarrollen la competencia emprendedora, como una pedagogía transversal (Jones & Iredale, 2010).

Actualmente, diferentes organismos recogen la necesidad de impulsar desde la educación una intervención estratégica en favor del emprendimiento (Consejo Europeo, 2018), por su repercusión económica y laboral. Los retos de la sociedad en red la sitúan en el centro del debate (Fayolle, Kariv & Matlay, 2019). Fomentar la autonomía e iniciativa personal en la escuela son elementos esenciales de la competencia de emprender (Bernal, 2014), que va adquiriendo reconocimiento en los currículums académicos europeos (Comisión Europea, 2016). Para este reto pedagógico se precisa de docentes formados para implementarlo (Ladevéze & Núñez, 2018), además de un marco conceptual de referencia (Fayolle, 2013).

### Metodología

Esta realidad convierte al profesor en foco de reflexión de las políticas educativas sobre competencia emprendedora (Ruskovaara & Pihkala, 2013) lo que implica cuestionar: ¿qué competencias deben desarrollar los docentes para estar preparados? ¿Qué formación necesitan para implementar este aprendizaje? ¿Qué condicionantes afectan el desarrollo de este nuevo perfil competencial del profesor?

La importancia de la actividad del individuo emprendedor como motor del desarrollo económico y de innovación ha sido un elemento destacado de estudio desde los clásicos economistas hasta nuestros días. El reconocimiento de la influencia del entorno como antecedentes de la intención de emprender (Liñán, Rodríguez-Cohard & Rueda-Cantuche, 2011) sitúan a la educación como medio adecuado para fomentar esta competencia, entendiéndola en un sentido amplio —más allá de la creación de empresas. Su introducción curricular y los muchos programas puesto en marcha sobre emprendimiento en las escuelas, precisan de una reflexión sobre la formación adecuada del docente y su experiencia previa (Comisión Europea 2013). Es correcto destacar la necesidad de que el docente esté capacitado para entender lo que significa emprender en el contexto actual de la sociedad digital.

Este trabajo pretende explicar, a partir de un estudio realizado sobre profesores de educación primaria a bachillerato, la necesidad de una competencia emprendedora como competencia docente. Tras el análisis de la literatura existente, y de los datos recogidos mediante un instrumento de medición de variables condicionantes, utilizado en otros estudios de referencia y avalado por la UE (Comisión Europea 2014, p 48), se elaborará un perfil docente competencial, en el que se definirán los rasgos personales, profesionales y pedagógicos que debe poseer el profesorado para poder desarrollar la competencia emprendedora.

<sup>1</sup> Este trabajo se enmarca en el Proyecto PID2019-104408GB-I00/AEI/10.13039/501100011033 financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, dentro del Plan Estatal 2017-2020 Generación de Conocimiento – Proyectos I+D+i.

## Conclusiones

Se trata de comprobar de forma empírica cómo se construye esa competencia en el docente, qué factores influyen, tales como la experiencia previa no docente, las influencias de su propio círculo cercano o su concepción sobre el emprendimiento, sus conocimientos económicos básicos, así como definir en qué debe consistir la competencia cuál es la formación más adecuada. La importancia de la influencia del profesor en el desarrollo competencial del alumno, hacen especialmente relevante este enfoque de estudio. La pedagogía del emprendimiento es una forma de poner en práctica la capacidad humana de creación y de innovación, que permite reflexionar sobre sus implicaciones éticas y socio-económicas. Cómo se entienda y se forme al docente, con una base económica de sostenibilidad, desde la libertad individual, el respeto a un marco legal y ético impactará directamente en la capacidad de las futuras generaciones para hacer frente a los desafíos de la sociedad digital. Las contribuciones pueden aportar luz a la hora de definir el acierto de las políticas educativas en favor del emprendimiento que tanto preocupan en todos los niveles institucionales por sus repercusiones en el bienestar futuro de las sociedades actuales.

## Referencias Bibliográficas

- Bernal, A. (2014). Competencia emprendedora e identidad personal. Una investigación exploratoria con estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Revista de Educacion*, 363, 384-411. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-192
- Comisión Europea (2014). *Informe de expertos "Indicators on Entrepreneurship learning and competences"* abril de 2014. <https://www.bvekenis.nl/wp-content/uploads/documents/18-0262.pdf>
- Comisión Europea. (2016). *Entrepreneurship Education at School*. Recuperado de [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/entrepreneurship-education-school-europe\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/entrepreneurship-education-school-europe_en)
- Consejo Europeo. (2018). *Recomendación del Consejo, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente Texto pertinente a efectos del EEE*. Recuperado de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- Fayolle, A. (2013). Personal views on the future of entrepreneurship education. *Entrepreneurship & Regional Development*, 25(7-8), 692-701. doi: 10.1080/08985626.2013.821318
- Fayolle, A., Kariv, D., & Matlay, H. (2019). The Role and Impact of Entrepreneurship Education. In *The Role and Impact of Entrepreneurship Education*. doi: 10.4337/9781786438232
- Foro Económico Mundial. (2019). *Innovate Europe Competing for Global Innovation Leadership*. Retrieved from [www.weforum.org](http://www.weforum.org)
- Jones, B., & Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education + Training*, 52(1), 7-19. doi: 10.1108/00400911011017654
- Ladevéze N., L., & Núñez, M. (2018). Papel del profesor motivado en la educación emprendedora en España. *Revista Empresa y Humanismo*, XXI(1), 7-40. doi: 10.15581/015.xxi.1.7-40
- Liñán, F., Rodríguez-Cohard, J. C., & Rueda-Cantuche, J. M. (2011). Factors affecting entrepreneurial intention levels: A role for education. *International Entrepreneurship and Management Journal*. doi: 10.1007/s11365-010-0154-z
- OCDE (2015). *Política educativa en perspectiva 2015. Hacer posible las reformas*. España: Santillana.
- Ruskovaara, E., & Pihkala, T. (2013). Teachers implementing entrepreneurship education: Classroom practices. *Education + Training*, 55(2), 204-216. doi: 10.1108/00400911311304832

## PONENCIA 3

# Educación y capacidad de emprendimiento de las mujeres con Altas Capacidades Intelectuales (ACI)<sup>1</sup>

**PALOMARES RUIZ, ASCENSIÓN**

*Universidad de Castilla la Mancha (España)*

**JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, ALFREDO**

*Universidad de Burgos (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

En España, el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales (ACI), podría considerarse una minoría discriminada por el sistema educativo. El desequilibrio entre alumnos y alumnas diagnosticados con Altas Capacidades Intelectuales (ACI) sigue siendo un problema educativo y social. Se identifican más niños que niñas, concretamente, el 68,85% del alumnado diagnosticado son niños por el 31,14% de niñas, cuando el total de niños matriculados es del 50,96% por el 49,04% de niñas, según datos del Ministerio de Educación (MECD, 2019). Nos preguntamos por las posibles causas: a) La percepción que tienen las mujeres de considerarse menos inteligentes que los hombres, unido a la actitud de estos de sobreestimar sus propias capacidades; b) La presión de sus iguales, principalmente en adolescentes, podría provocar que intenten no evidenciar sus altas capacidades con tal de no sufrir rechazo, o incluso acoso de sus compañeros; c) La asociación estereotipada de vincular las ACI más al género masculino que al femenino, podría repercutir en la futura elección por parte de las mujeres de carreras consideradas más complejas y prestigiosas.

Dicha percepción se adquiere en la infancia, influyendo rápidamente en los intereses de los niños y niñas, lo que podría explicar la brecha de género en trabajos prestigiosos vinculados tradicionalmente a los hombres. A pesar de que, la mayoría de las iniciativas para promover el emprendimiento tienen como destino el alumnado de etapas postobligatorias; diversos estudios inciden en la necesidad de optimar la educación en emprendimiento en las etapas educativas inferiores e inciden en la importancia de la igualdad de género y el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales (Bernal & Cárdenas, 2014).

Los principales objetivos planeados son: a) Optimar la educación en emprendimiento en las etapas educativas inferiores e incidir en la importancia de la igualdad de género y el alumnado con altas capacidades; b) Conocer las causas, por un lado, de la propia percepción que tienen las mujeres de considerarse menos inteligentes que los hombres, unido a la actitud de estos de sobreestimar sus propias capacidades; c) Reflexionar sobre las causas que provocan en las mujeres con ACI un desajuste entre lo que piensan que pueden llegar a ser y con lo que se deberían conformar según los patrones femeninos tradicionales.

### Metodología

El enfoque de nuestro trabajo cuenta con un enfoque multimetodológico compuesto por: a) Diseño descriptivo-exploratorio, comparado y transversal. Se elaborará, validará y aplicará un cuestionario *ad hoc* para conocer el estado de la cuestión y la situación de partida, la literatura existente, las necesidades mostradas, las expectativas manifestadas y la formación y la praxis del profesorado; b) Diseño predictivo, transversal y longitudinal. Se analizarán los datos e información recogida en los diferentes instrumentos por los participantes, especificando los predictores del éxito de la función docente en los retos estudiados. Para la selección de alumnos de altas capacidades se utilizarán materiales específicos para su detección; c) Diseño cuasiexperimental. Se incluirá la identificación y elaboración de propuestas (Guía) de actuaciones de éxito para el desempeño docente en la muestra estudiada, analizando la evaluación de su efectividad en la práctica. Los materiales elaborados irán dirigidos al profesorado de diferentes etapas

<sup>1</sup> Este trabajo se enmarca en el Proyecto PID2019-104408GB-I00/AEI/10.13039/501100011033 financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, dentro del Plan Estatal 2017-2020 Generación de Conocimiento – Proyectos I+D+i.

educativas. Todo ello con la finalidad de generalizar conclusiones de mejora de las prácticas educativas y la transferencia de resultados y materiales de investigación. La población de la investigación es Castilla-La Mancha (CLM)

## Conclusiones

Coincidiendo con Álvarez, Noguera y Urbano (2012), se evidencia que la percepción de sus propias capacidades correlaciona con la trayectoria profesional futura, determinando que las niñas decidan cursar menos carreras relacionadas con ciencias, al establecer la propia percepción de habilidades para el emprendimiento como un factor determinante en la capacidad de emprendimiento de una mujer.

La acción docente es otro factor coincidente entre emprendimiento y ACI, ya que en ambos casos es decisivo, tanto en promover el emprendimiento (Jones & Iredale, 2010) como en el proceso de detección e identificación del alumnado más capaz (Wellisch & Brown, 2012). Se evidencia que la formación de estos en emprendimiento tiene carencias importantes, necesiéndose un amplio abanico de habilidades (Fayolle, 2013) y una cierta experiencia práctica (CE, 2009). La deficitaria formación docente en el ámbito de las ACI puede originar un bajo rendimiento e incluso abandono escolar (Pfeiffer, 2015).

Asimismo, otro factor predictor del espíritu emprendedor es el entorno familiar, ya que vehicula una transmisión de actitudes y valores que condicionan las conductas emprendedoras (Sánchez, 2009; Escolar et al. 2019), así como un rol negativo en la familia reduce la probabilidad de emprendimiento fundamentalmente en las mujeres (Álvarez et al., 2012).

## Referencias Bibliográficas

- Álvarez, C., Noguera, M. y Urbano, D. (2012). Condicionantes del entorno y emprendimiento femenino. Un estudio cuantitativo en España. *Economía industrial*, 383(1), 43-52.
- Bernal, A., y Cárdenas, A. R. (2014). La formación de emprendedores en la escuela y su repercusión en el ámbito personal. Una investigación narrativa centrada en el programa EME. *Revista Española de Pedagogía*, 257, 125-144.
- Escolar, C., Luis, I., De la Torre, T., Herrero, A., Jiménez, A., Palmero, C., y Jiménez, A. (2019). The Socio-educational, Psychological and Family-Related Antecedents of Entrepreneurial Intentions among Spanish Youth. *Sustainability* 11(5), 1252.
- Fayolle, A. (2013). Personal views on the future of entrepreneurship education. *Entrepreneurship & Regional Development*, 25(7), 692-701.
- Jones, B., & Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education & Training*, 46(8), 416-423.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MECD) (2019). *Datos estadísticos no universitarios*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado/2016-2017-RD.html>
- Pfeiffer, S. I. (2015). Tripartite Model of Giftedness and Best Practices in Gifted Assessment. *Revista de Educación*, 368, 66-95.
- Sánchez, J. (2009). Aprendizaje social e intenciones emprendedoras: un estudio comparativo entre México, Portugal y España. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41, 109-119.
- Wellisch M. & Brown J. (2012). An integrated identification and intervention model for intellectually gifted children. *Journal of Advanced Academics*, 23(2), 145-167.

## PONENCIA 4

# Desarrollo profesional a través del emprendimiento social: proyecto de ApS 'pequeños ingenieros sociales changemakers'<sup>1</sup>

PALMERO CÁMARA, CARMEN

LUIS RICO, MARÍA ISABEL

*Universidad de Burgos (España)*

### Contextualización

La complejidad de la sociedad actual desencadena un contexto cambiante y dinámico que exige continuos procesos de adaptación a las nuevas demandas. En este contexto, la educación se revela como el aspecto diferenciador que permite desarrollar las competencias necesarias para una ciudadanía activa y participativa, comprometida en la construcción de una sociedad inclusiva, innovadora, sostenible y resiliente.

Consecuentemente, el profesorado cobra mayor relevancia liderando funciones como agente que promueve el cambio, siendo mediador imprescindible en los procesos que conducen a la adquisición de las competencias profesionales necesarias para afrontar el reto de formar a ciudadanos agentes de cambio o changemakers.

Advirtiendo la relación positiva entre la formación inicial y la efectividad docente (Ronfeldt y Reininger, 2012; Montalvo y Gorgels, 2013), focalizamos nuestra atención investigadora en la formación inicial del profesorado, que no solo incluye la dimensión relacionada con los conocimientos, sino también el fomento de la reflexión y el trabajo colaborativo, la adaptación a grupos multiculturales y la aceptación de roles de liderazgo, dotando al docente de capacidad emprendedora para satisfacer los objetivos educativos (Conclusiones del consejo, 2014). Una formación inicial accesible, asequible y pertinente que permita al estudiante del Grado de Maestro desarrollar las competencias que ha de fomentar en sus futuros alumnos (Blanco López, Miguel Pérez, Vázquez Aguilar, Arias Bejarano, 2016). Argumentación que contribuye a incluir el emprendimiento en el modelo competencial profesional del docente.

En este contexto, se justifica el desarrollo de un proyecto de emprendimiento social que permita de forma activa y participativa mejorar la adquisición de competencias profesionales a los futuros docentes.

### Descripción de la experiencia

Para el curso 2019/2020 con el Proyecto “Pequeños Ingenieros Sociales: Changemakers” pretendemos dar seguimiento a la actividad de Aprendizaje Servicio —ApS— desarrollada durante los cursos 2017/18 y 2018/19 en la asignatura de 9 créditos ECTS, Educación Intercultural para la Paz y la Igualdad, impartida en el segundo semestre en 2.º curso del Grado de Maestro de Educación Infantil en colaboración con el Centro de Cooperación de la Universidad de Burgos. En esta ocasión hemos incorporado también la participación de la asignatura básica: Observación sistemática e investigación en contextos educativos de 6 créditos ECTS, que se imparte en el primer semestre, dotando así al Proyecto de un carácter anual y transdisciplinar.

En el primer semestre, el alumnado de Observación Sistemática en el marco de los objetivos docentes de la asignatura y bajo la supervisión de su profesora, elaboran una escala de observación de las interacciones sociales que se implementará en las aulas de educación infantil de los Centros que colaboran con el proyecto. En el segundo semestre, supervisados por su profesora y en el marco de los objetivos de la asignatura Educación Intercultural para la Paz y la Igualdad, los estudiantes diseñarán e implementarán en los Centros un proyecto de intervención que satisfaga las necesidades detectadas.

<sup>1</sup> Este trabajo se enmarca en el Proyecto PID2019-104408GB-I00/AEI/10.13039/501100011033 financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, dentro del Plan Estatal 2017-2020 Generación de Conocimiento – Proyectos I+D+i.

El carácter interdisciplinar del Proyecto proviene de la implicación de dos Departamentos de la UBU —Ciencias de la Educación y Ciencias de la Salud—, lo que proporciona un enriquecimiento a la propuesta.

El objetivo general es desarrollar en el alumnado del Grado en Maestro de Educación Infantil las competencias necesarias para convertirse en agentes de cambio “Changemakers” a través de la experiencia práctica y participación activa, promoviendo el cambio en alumnos de educación infantil.

— Promover el desarrollo de valores de igualdad, tolerancia, respeto y empatía en el alumnos de la etapa de educación infantil.

— Desarrollar acciones encaminadas a la educación para la ciudadanía activa, participativa e innovadora.

Para determinar el impacto del Proyecto en el alumnado se opta por aplicarles en dos fases pre y post, el cuestionario COMPE-TEA de evaluación de competencias de Arribas y Pereña (2011), que incorpora 20 competencias profesionales clave en los ámbitos Interpersonal, Intrapersonal, Desarrollo de Tareas, Entorno emprendedor y Gerencia.

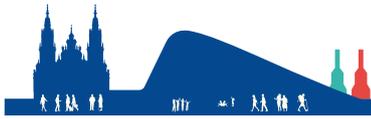
## Conclusiones

El proyecto muestra la relación existente entre adquisición de competencias relacionadas con el emprendimiento en los futuros docentes y la promoción de actitudes emprendedoras en el ámbito educativo. Los resultados contribuyen a que el emprendimiento social sea considerado como el proceso y oportunidad de crear valor para la sociedad a través del cambio y la innovación con un impacto en la comunidad.

El análisis de la aplicación pre del cuestionario COMPE-TEA anticipa la necesidad de trabajar desde el ámbito de la formación inicial docente en el desarrollo de competencias profesionales que les capaciten como agentes generadores del cambio en los entornos escolares, siendo los proyectos basados en metodologías activas una vía de acción que impacta de forma directa ellas.

## Referencias bibliográficas

- Arribas, D., y Pereña, J. (2011). *Manual COMPE-TEA*. Madrid: Publicaciones de Psicología Aplicada TEA
- Blanco López, J. L., Miguel Pérez, V., Vázquez Aguilar, E., y Arias Bejarano, R. (2016). Las competencias docentes, el atractivo de la profesión docente, la formación inicial del profesorado y el acceso a la profesión docente. *Journal of supranational policies of education*, 5, 68-89. doi: 10.15366/jospoe2016.5
- Conclusiones del Consejo. (2014). Sobre formación eficaz de los docentes 2014/C 183/05.
- Montalvo, J., y Gorgels, S. (2013). Calidad del Profesorado, Calidad de la Enseñanza y Aprendizaje: Resultados a partir del TEDS-M. En INEE (Ed.), *TEDS-M: Informe español, Vol II*.
- Ronfeldt, M., y Reiningger M. (2012). More of better student teaching? *Teaching and Teacher Education*, 28, 1091-1106.



# Indagando en el potencial pedagógico del aprendizaje servicio (ApS) y su influjo en la empleabilidad del alumnado universitario

NAVAL DURÁN, CONCEPCIÓN (COORD.)

*Universidad de Navarra (España)*

## Descripción del simposio

A la universidad actual se le otorga la misión de transmitir a su alumnado las competencias que garanticen su adecuado desarrollo, no solo personal, sino también profesional. Y tiene que hacerlo en un mundo global, ple-tórico de incertidumbre por el trepidante ritmo de los cambios a los que está sometido (Santos Rego, 2013).

Lo que hoy la sociedad civil solicita a la universidad es la creación de un vínculo más efectivo con el mundo del trabajo, en cuya realidad postindustrial importa mucho, una formación basada en competencias y no solo el dominio de contenidos concretos.

No puede extrañar, por tanto, la mayor atención que hoy conceden las universidades a las metodologías de aprendizaje que supongan un valor añadido en el logro de competencias cognitivo-sociales por parte de los alumnos, máxime si implican una revalorización de experiencia y reflexión, fusionadas a modo de una estratégica relación teoría-práctica, que se concreta en las aulas pero que se inspira en la vida real.

No es otro el sentido otorgado al enfoque metodológico del aprendizaje-servicio, cuya validez pedagógica hemos tenido oportunidad de mostrar en un proyecto anterior (EDU2013-41687-R) a propósito de sus beneficios en el rendimiento académico y destrezas cívico-sociales, y que ahora estudiamos con un nuevo enfoque, afirmando sus posibilidades para el avance de las condiciones de empleabilidad de los estudiantes universitarios en España.

Las preguntas que planteamos responder con el simposio que se propone, dentro del proyecto actual (Aprendizaje-Servicio y empleabilidad de los estudiantes universitarios en España. Competencias para la Inser-ción Laboral. EDU2017-82629-R), son:

1. ¿Qué formación se demanda hoy a un estudiante universitario para su inserción laboral? (competencias técnicas, profesionales y cívicas).
2. ¿Qué distingue a los alumnos implicados en actividades de Aprendizaje servicio (ApS) de los que no participan de esta metodología?
3. ¿Qué aporta el ApS a la Universidad como institución?
4. ¿Cómo se produce el nexo ApS-empleabilidad? Proyectos de calidad.

## Referencias bibliográficas

- Bringle, R. G., y Hatcher, J. A. (2000). Institutionalization of service-learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 71(3), 273-290.
- Brozmanová, A., Heinzová, Z., y Chovancová, K. (2016). The impact of service-learning on students' key competences. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 4(1).
- Coffey, A., y Lavery, S. (2015). Service-learning: a valuable means of preparing pre- service teachers for a teaching practicum. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(7), 86-101.
- Conway, J. M., Amel, E. L., y Gerwien, D. P. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology*, 36(4), 233-245.
- Deeley, S. J. (2014). Summative co-assessment: A deep learning approach to enhancing employability skills and attributes. *Active Learning in Higher Education*, 15(1), 39-51.
- Escudero, J.M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de Pedagogía Social*, 16, 65-82.
- Furco, A. (2005). Impacto de los proyectos de aprendizaje servicio. *Actas 7.º Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario*. Buenos Aires (Argentina), 19-26. Recuperado de [http://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/actas/2005\\_Actas7.pdf](http://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/actas/2005_Actas7.pdf)
- Hebert, A., y Hauf, O. (2015). Student learning through service learning: Effects on academic development, civic responsibility, interpersonal skills and practical skills. *Active Learning in Higher Education*, 16(1), 37-49.
- Matthews, P. H., Dorfman, J. H., y Wu, X. (2015). The impacts of undergraduate service-learning on post-graduation employment outcomes. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 3(1).
- Naval, C., García-López, R., Puig, J. M., y Santos Rego, M. A. (2011). La formación ético- cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encounters on Education*, 12, 77-91.
- Peterson, J., Wardwell, C., Will, K., y Campana, K. (2014). Pursuing a purpose: The role of career exploration courses and service-learning internship in recognizing and developing knowledge, skills, and abilities. *Teaching of Psychology*, 41(4), 353-359.
- Santos Rego, M. A. (Ed.). (2013). *Cosmopolitismo y Educación*. Valencia: Brief.
- Santos Rego, M. A. (Ed.). (2016). *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e innovación en la universidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Tapia, M. N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 27-56). Barcelona: Octaedro.
- Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje-servicio. *Cultura y Educación*, 25(3), 285-294.

## PONENCIA 1

# Aprendizaje-servicio y *soft skills*. ¿Qué variables asociadas a los proyectos de calidad potencian su desarrollo?

LORENZO MOLEDO, MAR

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### Descripción general de la/s preguntas de investigación y objetivos<sup>1</sup>

Desde hace unos años permanece abierta una línea de trabajo, no exenta de debate, enraizada en el proceso de convergencia y adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cuyo eje no es sino la formación que debe recibir un estudiante universitario. Tal formación no se reduce a conocimientos técnicos y académicos (*hard skills*) sino que también considera competencias genéricas o transversales (*soft skills*) para enfrentarse a la vida y al empleo en la llamada 'Cuarta Revolución Industrial' (World Economic Forum, 2016). Y todo ello alentando el discurso acerca del trabajador flexible y la empleabilidad.

Al respecto, creemos que la universidad debe apostar de forma clara por nuevas propuestas metodológicas, implicando el enriquecimiento de las opciones formativas al alcance del alumnado. Se trata de un planteamiento que apunta al uso de nuevas metodologías de aprendizaje. En ellas, de un lado, el profesorado deberá renunciar a ser únicamente un mero transmisor de conocimientos, a fin de asumir también el papel de guía y acompañante de su alumnado en la co-construcción del conocimiento y en la puesta en práctica del mismo; y de otro, que los estudiantes adquieran un papel más activo y protagonista de su propio aprendizaje (Gargallo, Jiménez, Martínez, Jiménez, y Pérez Pérez, 2017).

En cualquier caso, es lo cierto que buena parte de la investigación asocia la metodología de ApS con la adquisición de competencias académicas, personales, sociales y profesionales (Celio, Durlak, y Dymnicki 2011; Conway, Amel, y Gerwien, 2009; Santos Rego, Sotelino, y Lorenzo 2015; Yorio y Ye, 2012). Lo cual explica, en parte, la recurrente presencia de esta metodología en los escenarios universitarios de nuestro marco europeo, si bien de modo muy destacado en España, coincidiendo con el impacto de algunos cambios socioeconómicos, que están detrás de bastantes dinámicas propulsoras de nuevas funciones y responsabilidades.

Sin embargo, precisamente debido a esa proliferación del ApS en los campus conviene una pregunta: ¿estamos ante una asociación que es constante, o se trata, más bien, de una asociación dependiente de criterios que singularizan, por su calidad, a determinados proyectos de ApS? Puede que, una vez más, no todo sea lo que parece ser, esto es, no es lo mismo configurar y llevar a cabo una buena práctica pedagógica, que el diseño y la completa realización (o, en su caso, evaluación) de un proyecto de aprendizaje-servicio.

Desde este supuesto procede que nos planteemos dos preguntas de investigación: ¿favorece la participación en proyectos de ApS el desarrollo de competencias cívico- sociales en los estudiantes universitarios?; ¿existe relación entre calidad de los proyectos y desarrollo de las competencias cívico-sociales?

### Metodología

#### Participantes

En el estudio participaron 996 estudiantes de la Universidade de Santiago de Compostela, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional. Son mujeres (73.2%) y tienen entre 19 y 45 años (M=22.24 y DT=3.47).

#### Instrumento

Utilizamos el Cuestionario sobre Competencias Cívico-Sociales y Autoeficacia del Alumnado Universitario (CUCOCSA) (Santos Rego y Lorenzo, 2018). Concretamente, aquí nos centramos únicamente

<sup>1</sup> Trabajo realizado en el marco de los proyectos EDU2013-41687-R y EDU2017-82629-R.

en la escala de competencias cívico-sociales, evaluadas desde la autopercepción del alumnado. Partimos de una escala inicial de 34 ítems, de la que hemos eliminado, después del estudio psicométrico, 14 en los que la correlación ítem-total (índice de homogeneidad) no resultó significativa, construyéndose una versión final de 20.

#### Diseño

Diseño cuasi-experimental de dos grupos (experimental y control) con pretest y postest.

#### Procedimiento

Fue aplicado, de forma presencial, en el curso académico 2016-2017 en la Universidad de Santiago de Compostela. No obstante, en algún caso, fue cumplimentado vía online, con el software Survey Monkey. El tiempo de respuesta fue de entre 10-15 minutos.

## Resultados y conclusiones

Coincidiendo con los resultados de otras investigaciones, estamos en condiciones de afirmar que la metodología de Aprendizaje-Servicio favorece el desarrollo de competencias genéricas o transversales en los universitarios/as. Competencias que, a su vez, la literatura científica vincula a la empleabilidad. Además, hemos logrado identificar algunas de las variables asociadas a la calidad de los proyectos de ApS que más influyen en su desarrollo.

## Referencias bibliográficas

- Celio, C., Durlak, J., y Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service learning on students. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164-181.
- Conway, J., Amel, E., y Gerwien, D. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology*, 36(4), 233-245.
- Gargallo, B., Jiménez, M. Á., Martínez, N., Jiménez, J. A., y Pérez Pérez, C. (2017). Métodos centrados en el aprendizaje, implicación del alumno y percepción del contexto de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Educación XX1*, 20(2), 161-187.
- Santos Rego, M. A., y Lorenzo, M. (Eds.) (2018). *A guide for the institutionalization of Service-Learning at University level*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da USC.
- Santos Rego, M.A., Sotelino, A. y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad: una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Yorio, P., y Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 9-27.

## PONENCIA 2

# La insoportable levedad de la universidad: aportaciones del ApS a las instituciones de educación superior

GONZÁLEZ-GERALDO, JOSÉ L.

Universidad de Castilla la Mancha (España)

### Descripción general de la/s preguntas de investigación y objetivos

A estas alturas de siglo es un hecho constatable que el Aprendizaje-Servicio (ApS) llegó para quedarse y no como una mera moda pedagógica. Como evidencia anecdótica, pero también de interés, una simple búsqueda en Dialnet devuelve más de ocho mil cuatrocientos resultados, de los que el 69% fueron publicados a partir de 2009. No sería erróneo pensar, por tanto, que la década que dejamos atrás ha sido decisiva para esta ya nada nueva metodología docente.

A ello hay que añadir la siempre pertinente y consciente preocupación por la calidad de nuestras instituciones de educación superior, algo que Ortega y Gasset, entre otros, reflejó hace ya casi un siglo en su mítica obra *Misión de la Universidad* (1930) y que hoy en día, tras haber padecido y perpetrado el mal de nominado *plan* Bolonia –más bien proceso–, todavía nos preguntamos con suspicacia (González-Geraldo, 2014).

Estas dos realidades, el asentamiento y crecimiento del ApS junto con la necesidad de replantearnos sin descanso el *telos* de nuestras universidades, son las bases que sustentan la presente propuesta, cuyo objetivo no es otro que teorizar sobre las aportaciones del ApS que redundan en la calidad de la educación superior como institución. Una relación que, a priori, debería repercutir positivamente en las probabilidades de empleabilidad de sus egresados.

En este sentido, el profesor Esteban Bara ha publicado recientemente un ensayo que bajo el título *La universidad light* (2019) recoge una serie de obstáculos que hacen que las universidades que hemos construido sean ciertamente demasiado ligeras, sin peso ni sustancia, desvirtuadas, incompletas... animándonos a replantearnos no sólo lo que tenemos, sino también lo que podemos conseguir. Curiosamente, como también se comentará en este mismo simposio, es lugar común encontrar la relación que sin duda existe entre las habilidades o competencias *blandas* (*soft skills*) y el uso del ApS.

Con todo, es inevitable reflexionar sobre la ironía que supone plantearnos un juego de palabras –y por lo tanto de realidades construidas– en las que lo *blando* nos ayuda, como firmemente creemos, a construir una universidad más *fuerte*. Un escenario donde lo *soft* no es sinónimo de *light* y donde el ApS tiene mucho que aportar a los cimientos de una institución que no puede ni debe vivir ajena a la sociedad que la sostiene no sólo a través de inversiones sino a través del tácito reconocimiento que supone la contratación de los distintos perfiles que de ella emanan.

### Metodología

Al tratarse de una aportación teórica, el método –que etimológicamente significa camino– está compuesto por tres fases: leer, pensar y escribir. Sin olvidar, por supuesto, la necesaria coda que se concreta en el presente simposio y cuyo objetivo no es otro que compartir y disfrutar –intensificar el fruto– de los resultados obtenidos.

Siendo más ortodoxos, podríamos decir que se ha llevado a cabo una revisión de la bibliografía reciente en castellano publicada durante los últimos cinco años con especial énfasis en los tres más próximos, en las revistas más conocidas del ámbito educativo, priorizando las españolas.

Sea el lector quien decida quedarse con una u otra justificación metodológica y juzgar, si así lo desea, cuál de las dos es más *leve* o *pesada* en función de la deriva teórica ya comentada.

## Conclusiones

La principal conclusión, lógica y esperada según las premisas, es que los beneficios de la metodología del ApS son parejos a los de su democratización. Al hablar de calidad universitaria poco sentido tendría una explosión y contagio –sin connotaciones peyorativas– como la que ha experimentado el ApS si los beneficios no sobrepasaran los peligros que también subyacen bajo esta apuesta pedagógica.

Beneficios que afectan de manera sistémica a las tres partes implicadas: alumnos, sociedad y, por supuesto, instituciones de educación superior. Lo que nos lleva a la segunda conclusión, más teórica y en verdad el objeto de esta propuesta. Lo que en principio puede parecer una incongruencia semántica es una flagrante realidad: cimentando lo *blando* conseguimos unas instituciones universitarias más sólidas.

Por estos motivos, podríamos decir que la universidad también sufre “la insoportable levedad del ser” –*raison d'être*– y que en verdad Parménides estaba en lo cierto cuando al debatir sobre qué debería prevalecer entre esta dicotomía apuntó que la levedad es positiva y que el peso, por tanto, es negativo.

Quizá Kundera acertó novelísticamente al recoger este testigo y sentenciar: “la contradicción entre peso y levedad es la más misteriosa y equívoca de todas las contradicciones” (1985, p. 9).

## Referencias bibliográficas

- Esteban Bara, F. (2019). *La universidad light. Un análisis de nuestra formación universitaria*. Barcelona: Paidós.
- González-Geraldo, J. L. (2014). *Hacia una universidad más humana: ¿es superior la educación superior?* Madrid: Biblioteca Nueva
- Kundera, M. (1985). *La insoportable levedad del ser*. Barcelona: Tusquets [14th edición consultada].
- Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la Universidad*. Madrid: Alianza Editorial [Edición consultada de 2004].

## PONENCIA 3

# ¿Cómo se produce el nexo ApS-empleabilidad? Proyectos de calidad

VÁZQUEZ VERDERA, VICTORIA

*Universitat de València (España)*

### Contextualización

Dado que el significante “calidad” se ha llenado de significados muy variados, e incluso contrapuestos, se hace necesario explicitar qué uso se hace en este caso de “calidad” en la enseñanza universitaria. En el contexto de nuestro proyecto de investigación (EDU2017-82629R) lo que diferencia a un proyecto de ApS de calidad es su potencialidad para lograr los resultados de aprendizaje, tomando como referencia los diez principios de buenas prácticas identificados por Howard (2001). En esta ponencia planteamos cómo se crean sinergias entre los proyectos de ApS de calidad educativa y la satisfacción de una de las genuinas necesidades sociales: la empleabilidad del estudiantado. La pregunta de investigación que se plantea es: ¿Cómo se produce el nexo entre las dimensiones de la empleabilidad y los elementos que identifican a los buenos proyectos de ApS?

El aprendizaje de las capacidades para la empleabilidad está muy vinculado a los valores que se incluyen en la satisfacción laboral. Cuando la persona se experimenta como sujeto agente, recibe un reconocimiento por su trabajo, establece relaciones interpersonales y percibe la utilidad o contribución de la actividad profesional para la sociedad, aumenta su satisfacción laboral. Los proyectos de ApS con calidad educativa se identifican por estar imbuidos de estos tres tipos de valores (intrínsecos, extrínsecos y sociales) que identificaron García y Peiró (2001). El aprendizaje a través de un proyecto de ApS de calidad educativa resulta satisfactorio y gratificante para el estudiantado porque le ofrece una autopercepción como agente eficaz y capaz de actuar frente a la pobreza global, la degradación ambiental, la exclusión social o la falta de libertades en general. Los proyectos de ApS de calidad educativa permiten que el estudiantado se sitúe en su campo profesional como sujeto activo para el desarrollo humano sostenible y equitativo; lo cual crea sinergias con su empleabilidad. La percepción subjetiva que la persona tenga de la experiencia profesional depende del valor intrínseco de la actividad realizada (realización personal, oportunidades para aprender, posibilidad de tener iniciativa, etc.), de lo que ésta le permite alcanzar (contraprestación económica futura, oportunidades de promoción, etc.) y los aspectos sociales de la misma (relaciones con otras personas, contribución positiva hacia la sociedad, etc.).

### Objetivos

Analizar las sinergias que se producen entre las dimensiones de la empleabilidad (tomando como inspiración el modelo de Fugate et al, 2004) y el aprendizaje que el estudiantado obtiene de su implicación en un proyecto de ApS de calidad educativa:

- Motivación e identificación con el campo profesional en el que se desarrolla el proyecto. Deseo de desarrollarse profesionalmente en él.
- Percepción de autoeficacia para resolver problemas y afrontar tareas complejas en su desempeño profesional.
- Toma de contacto con personas e instituciones que podrían ayudarle a identificar oportunidades de empleo o ampliar su red social.
- Actitudes y sentimientos de satisfacción gracias al sentido cívico que se encuentra en el desempeño profesional.

## Metodología

Se revisa la literatura científica sobre las dimensiones de la empleabilidad y la satisfacción laboral, por un lado; y por otro, la fundamentación teórica y experiencias concretas de proyectos de ApS de calidad educativa. Se analizan las posibles sinergias que se crean entre los elementos que identifican a los buenos proyectos de ApS y la empleabilidad en contextos universitarios. Se confronta esta primera aproximación epistemológica con algunos auto-informes del estudiantado que se ha implicado positivamente en un proyecto de ApS.

El análisis muestra cómo se crean sinergias entre empleabilidad y formación universitaria a través de proyectos de ApS.

## Conclusiones

La ponencia hace una clara apuesta, en un entorno incierto como el nuestro, por la calidad educativa que reporta el uso de proyectos de ApS en los contextos universitarios. Visibiliza el vínculo entre la Misión de la Universidad y la necesidad de dar respuesta a las necesidades sociales. Una reflexión que va en sintonía con las palabras de Irina Bokova, directora general de la UNESCO, pues pone de manifiesto la pertinencia de usar metodologías educativas comprometidas con el servicio social y a la comunidad:

El mundo está cambiando: la educación debe cambiar también. Las sociedades de todo el planeta experimentan profundas transformaciones y ello exige nuevas formas de educación que fomenten las competencias que las sociedades y las economías necesitan hoy día y mañana. Esto significa ir más allá de la alfabetización y la adquisición de competencias aritméticas básicas y centrarse en los entornos de aprendizaje y en nuevos enfoques del aprendizaje que propicien una mayor justicia, la equidad social y la solidaridad mundial. La educación debe servir para aprender a vivir en un planeta bajo presión. (UNESCO, 2015, pág. 4).

## Referencias bibliográficas

- Batchelder, T. H., y Root, S. (1994). Effects of an undergraduate program to integrate academic learning and service: cognitive, prosocial cognitive, and identity outcomes. *Journal of Adolescence*, 17, 341-355. doi: 10.1006/jado.1994.1031
- Fugate, M., Kinicki, A. J., y Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psychosocial construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 14-38. doi: 10.1016/j.jvb.2003.10.005
- García, J. y Peiró, J.M. (2001). *El mercado laboral de los jóvenes: Formación, transición y empleo*. Valencia: Fundación Bancaixa.
- Howard, J. (2001) *Service-learning course design workbook*. Ann Arbor, MI: OCSL Press.
- Jackson, D. (2014). Factors influencing job attainment in recent Bachelor graduates: Evidence from Australia. *Higher Education*, 68, 135-153. doi: 10.1007/s10734-013-9696-7
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits –Self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability– With job satisfaction and job performance: *A meta-analysis*. *Journal of Applied Psychology*, 86, 80-92. doi: 10.1037//0021-9010.86.1.80
- Lorenzo Moledo, M., Ferraces Otero, M. J., Pérez Pérez, C., y Naval, C. (2019). El profesorado universitario ante el aprendizaje-servicio: variables explicativas. *Revista de Educación*, 386, 37-61. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2019-386-426.
- UNESCO (2015). *Replantear la Educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.

## PONENCIA 4

# Formación competencial para la inserción laboral de los universitarios

NAVAL DURÁN, CONCEPCIÓN

ARBUÉS RADIGALES, ELENA

*Universidad de Navarra (España)*

### Descripción general de la/s preguntas de investigación y objetivos

Cada vez más se demanda a la universidad, como institución educativa, que contribuya a que existan posibilidades formativas que ayuden a los alumnos a desenvolverse en la vida profesional e insertarse en el mercado laboral. El proceso de convergencia y adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior constituyó para las universidades europeas una oportunidad de reflexión, renovación y mejora. La Estrategia Universidad 2015, que enmarcó el proceso de modernización de las universidades españolas, instaba a prepararse para contribuir a la promoción de un nuevo modelo social, y a incorporar en su ideal formativo prácticas docentes y de aprendizaje, que integraran adecuadamente la preparación para la práctica profesional y para el ejercicio de la responsabilidad social de sus estudiantes y titulados (Ministerio de Educación, 2011).

Los objetivos formulados en el así llamado proceso de Bolonia, son el eje sobre el que se sustenta el actual paradigma educativo en la educación superior. Entre ellos destacamos dos:

- Reformular la educación en torno al aprendizaje de competencias.
- Formular criterios académicos, competenciales y de cualificación profesional que respondan a la demanda del mercado laboral europeo.

Ante esta nueva perspectiva en la universidad europea, el Estado Español a finales de 2007 publicó el Real Decreto 1393/2007 de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias. Respecto de los estudios de Grado, el Real Decreto en su artículo octavo determina que estas enseñanzas tienen como finalidad la obtención —por parte del estudiante— de una formación general, junto a otras orientadas a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional. Se hace hincapié en la importancia de la adquisición competencial como objetivo último de los estudios universitarios, y establece la preocupación y orientación del sistema hacia la empleabilidad de los graduados.

Teniendo esto en cuenta, dos son los objetivos de este trabajo:

1. Delimitar aquellas competencias relevantes en el desarrollo personal de los estudiantes, que son más valoradas por las empresas para mejorar su capacidad profesional.
2. Considerando el aprendizaje-servicio como una metodología que posibilita acercar a los estudiantes a un entorno de aprendizaje profesional real y les permite poner en práctica habilidades profesionales concretas a través de las acciones de servicio (Butin, 2006; Martínez, 2008), mostrar los resultados positivos de la aplicación de esta metodología en la adquisición de dichas competencias profesionales por parte del alumnado universitario.

### Metodología

El enfoque de enseñanza-aprendizaje basado en competencias asume la existencia de una serie de capacidades y actitudes que mejoran las posibilidades de los individuos que las poseen para encontrar un empleo y mantenerlo en el tiempo. Es mucho lo que en los últimos años se ha escrito sobre ello. Por eso hemos considerado adecuado llevar a cabo un estudio consistente en una revisión bibliográfica de lo publicado, desde el año 2000 hasta la actualidad, en trabajos y revistas americanas y europeas, especialmente del ámbito anglosajón, relativo al aprendizaje competencial de los alumnos que realizan actividades de aprendizaje-servicio en la enseñanza universitaria. La elección de este periodo de tiempo obedece a dos razones.

En primer lugar, porque los principales estudios llevados a cabo sobre esta temática se realizaron en los últimos años del siglo pasado o a inicios del actual.

En segundo lugar, porque en el nivel de enseñanza universitario es en ese momento, a partir del nuevo marco del EEES, cuando se incorpora la valoración de los resultados de aprendizaje a través del desarrollo de competencias. Pasados casi veinte años de su incorporación puede ser un momento propicio para tratar de mostrar algunos indicios de los resultados de su aplicación.

## Resultados y conclusiones

De los resultados obtenidos podemos decir que hay prácticas de aprendizaje-servicio que inciden más en unas competencias profesionales que en otras. Encontramos que son más las que propician la mejora en habilidades para trabajar en equipo y gestionar proyectos; o, según la disciplina de que se trate, contribuyen en alguna medida a fomentar las prácticas de inserción y desarrollo profesional. La formación de docentes constituye uno de los campos en los cuales el aprendizaje-servicio es más usual como recurso pedagógico. Algunos estudios recomiendan incorporarlo al currículum de formación de docentes por su incidencia positiva en el fomento de profesionales competentes, con compromiso y empatía hacia los otros. Por el contrario, hay otras competencias profesionales poco exploradas y sobre las que apenas se plantean experiencias de aprendizaje-servicio. Por ejemplo, las habilidades de negociación, el liderazgo o la mejora en la atención al cliente.

Sin duda el aprendizaje-servicio tiene un lugar en las propuestas de cambio enmarcadas en el Espacio Europeo de Educación Superior. Sin embargo, no podemos obviar que hay un amplio debate. Se plantean retos que es preciso abordar: la profundización en la conceptualización del método; una fundamentación teórica compartida por todos los agentes implicados en su definición, implantación, difusión y evaluación; la sistematización en la formación de los agentes involucrados; el establecimiento de unos principios de intervención, entre otros (Stukas, Clary y Snyder, 1999; Eylar y Gilers, 1999; Gascoigne, 2001; Marullo, Moayedí y Cooke, 2009; Naval y Ugarte, 2009).

## Referencias bibliográficas

- Butin, D. W. (2006). Special Issue: Introduction. Future Directions for Service Learning in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(1), 1-4.
- Eylar, J. y Gilers, D. E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Gascoigne Lally, C. (2001). Service/community learning and foreign language teaching methods. An application. *Active Learning in Higher Education*, 2(1), 53-64.
- Martínez, M. (Ed.). (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro-ICE.
- Marullo, S., Moayedí, R., y Cooke, D. (2009). C. Wright Mill's friendly critique of service learning and an innovative response: cross-institutional collaborations for community-based research. *Teaching Sociology*, 37, 61-75.
- Ministerio de Educación (2011). *Estrategia Universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Naval, C. y Ugarte, C. (2009). Voluntariado y service-learning en la escuela. En J. Hernández, S. Molina, y M. Inda (Eds.), *La Escuela Hoy. La Teoría de la Educación en el proceso colectivo de construcción del conocimiento* (pp. 337-350). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE nº 260, de 30 de octubre de 2007).
- Stukas, A. A., Clary, G. E., y Snyder, M. (1999). Service Learning: Who benefits and why? *Social Policy Report*, 8(4), 1-22.



## **Mejora de la empleabilidad y gestión del emprendimiento de “profesionales en formación”: investigación, recursos y estrategias**

**CASTILLA MESA, M.<sup>ª</sup> TERESA (COORD.)**

*Universidad de Málaga (España)*

### **Descripción del simposio**

Se constata la complejidad generada por las variables que dificultan el acceso al empleo, así como los espacios emergentes de profesionalización que demandan personal cualificado y dotado de competencias, que permitan la adaptabilidad a profesiones cambiantes y a entornos laborales dinámicos. De ahí la necesidad de establecer focos de investigación y de diseñar estrategias y recursos dirigidas a “profesionales en formación”, tanto en el contexto universitario como en otros contextos que se centran en articular vías de inserción laboral, atendiendo a parámetros condicionados por su especial carácter de vulnerabilidad.

La empleabilidad implica la delimitación de competencias profesionales y de perfiles profesionales que se contrasten con los perfiles ocupacionales que hacen viable el establecimiento de puentes de diálogo entre los entornos empresariales, las instituciones de formación (formales y no formales) y la sociedad. La gestión del emprendimiento supone el desarrollo de competencias que reflejen el carácter innovador, motivador y creativo que propicia el emprendimiento y que permite al emprendedor ser gestor y promotor de sus propias iniciativas transformadoras.

Estos parámetros constituyen el propósito de este simposio, cuyos contenidos vienen aportados por profesionales y colaboradores miembros de la Red Docente de Excelencia INNOFOPEM (Innovación, Orientación y Formación Profesional para el Empleo y el Emprendimiento) y participantes en el Proyecto de Innovación Educativa titulado “INNOMETODAC-EMP: Ágora de innovación metodológica para mejorar la empleabilidad y gestionar el emprendimiento en “profesionales en formación”. Un modelo de formación por competencias a partir de metodologías activas”. Las cuatro ponencias que lo conforman provienen de indagaciones y experiencias abordadas en equipo, desarrolladas en red y favorecedoras de sinergias organizacionales.

La primera aportación coordinada por Manuel Fernández Cruz, Director de ProfesioLAB, abordará los diversos nodos que configuran la estructura de una investigación sobre un programa de formación de profesionales de la educación. Tal como indica el profesor Fernández Cruz en el resumen de la aportación, “se presenta la estructura y configuración de una agrupación estratégica o red para la investigación y formación de profesionales de la educación, integrada por entidades y acciones e instituciones ligadas a la Universidad de Granada que suman sinergias compartiendo una misma visión de la profesionalización desarrollada en experiencias compartidas de carácter muy diverso”.

En el marco del programa Erasmus+ sobre alianzas estratégicas en la Educación Superior (KA2), se encuentra el contenido de la segunda aportación denominada “El Proyecto Hillary como estrategia de emprendimiento social con estudiantes universitarias: un ejemplo de buena práctica y prospectiva de futuro”, coordinada por Luis Carro Sancristóbal, Director de OBSERVAL. El contenido aporta la experiencia centrada en la orientación a universitarias pertenecientes a un consorcio de siete países, centrada en el fomento de la cultura emprendedora desde la perspectiva de género.

La tercera aportación proviene de la investigación que se encuentra realizando Elena M.<sup>a</sup> Castilla Mora, centrada en presentar como recurso para la empleabilidad, la acreditación de competencias por la experiencia profesional, bien adquiridas en ámbito formal como no formal en el ámbito nacional. Dicha investigación se enmarca en una metodología de paradigma cualitativo, desarrollada mediante análisis de discurso e interpretación comparada.

Abordar los espacios de profesionalización como entornos generadores de formación en competencias que mejoren la empleabilidad y favorezcan el desarrollo de iniciativas emprendedoras, constituye el eje vertebrador de la experiencia que se presenta en la cuarta aportación, coordinada por M.<sup>a</sup> Teresa Castilla Mesa. Confluyen tres fases en esta experiencia dado que el foco se encuentra en los profesionales en formación que provienen del ámbito universitario, en los que se encuentran participando en iniciativas de formación para el empleo e inserción laboral en entidades sociales, como es el caso de INCIDE participante en esta ponencia, y en los que participan en programas formativos de transición al mundo laboral. Generar entornos profesionalizadores para la mejora de la empleabilidad y la gestión de emprendimiento social es clave a su vez para generar procesos de transformación social y laboral.

## PONENCIA 1

# Investigación y formación de profesionales de la educación en Red

FERNÁNDEZ CRUZ, MANUEL

IBÁÑEZ CUBILLAS, PILAR

ÁVALOS RUIZ, INMACULADA

*Universidad de Granada (España)*

### Contextualización

Los programas de formación de profesionales de la educación están llamados a un movimiento continuo de revisión y mejora alentados, tanto por la reconfiguración de los principios educativos que propugnan las sociedades como por los avances de la investigación sobre los procesos básicos implicados y las relaciones entre ellos (Fernández-Cruz, 2015a). La revisión y mejora sólo puede considerarse desde perspectivas multidisciplinares y multisectoriales que combinen esfuerzos y coincidan en el desarrollo de avances concretos.

Las experiencias de redes y agrupaciones estratégicas para la mejora de la profesionalización sirven para ejemplificar buenas prácticas en la revisión y mejora de programas formativos y en el impacto de la investigación de base en la que se fundamentan.

En esta aportación, se presenta la estructura y configuración de una agrupación estratégica o red para la investigación y formación de profesionales de la educación, integrada por entidades y acciones e instituciones ligadas a la Universidad de Granada, que suman sinergias compartiendo una misma visión de la profesionalización desarrollada en experiencias compartidas de carácter muy diverso.

El objetivo de la presentación es la difusión de una buena práctica, la ejemplificación de agrupación estratégica en el ámbito de la profesionalización educativa y el sometimiento a discusión y escrutinio público de las acciones integradas de investigación y formación de las que damos cuenta.

### Descripción de la experiencia

Los nodos de la agrupación estratégica son:

- a. Grupo de investigación profesioLAB SEJ-059.

El Grupo de Investigación es el eje central sobre el que pivota la agrupación estratégica. Cuenta con doce miembros doctores además de una quincena de colaboradores no doctores y expertos internacionales. Proyectos de investigación en curso son: "Historias de abandono. Aproximación biográfico-narrativa al abandono académico en las universidades andaluzas. Análisis multicausal y propuestas de prevención"; y "Cambio paradigmático de la profesionalización docente en la universidad. Perspectiva comparada, políticas, agendas y narrativas de la experiencia. PROFESUP".

- b. Equipo de investigación en Formación por Competencias y Educación Superior del Doctorado en Educación de la Universidad de Granada.

El equipo de investigación del Doctorado UGR está integrado por 7 doctores de las áreas de DOE, MIDE y THE que tienen veinte Tesis Doctorales en curso con fundamentación y diseños metodológicos en los que comparten los avances obtenidos en formación por competencias aplicados a la Educación Superior (Gijón, 2016).

- c. Firma labOSfor.

labOSfor es una firma Spin Off de la Universidad de Granada, creada para transferir a la sociedad el conocimiento generado por la investigación social y educativa, a través de acciones de coope-

ración al desarrollo, consultoría y asistencia técnica a administraciones, organizaciones sociales y educativas e instituciones de educación superior de todo el mundo.

d. Revista JETT.

La revista científica electrónica *Journal for Educators, Teachers and Trainers* JETT es un *magazine* que publica en cuatro lenguas (español, inglés, portugués y francés), admite adaptaciones TFG y TFM, avances Tesis Doctoral, experiencias de innovación educativa, revisiones de literatura científica e investigaciones desarrolladas en el ámbito de la profesionalización educativa. Es un medio de comunicación de educadores, profesores y formadores.

e. Fundación labosformilenium.

Es una fundación sin ánimo de lucro integrada por académicos, formadores y estudiantes de Ciencias de la Educación, cuyos objetivos son el fomento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible a través de la investigación educativa, la promoción de actividades de cooperación social y científica, así como la iniciación de jóvenes investigadores en la temática de la agrupación estratégica.

f. Red internacional REFORMA.

La Red Internacional de Investigación en Formación, Modalidades y Agendas REFORMA, sirve para encauzar las relaciones internacionales de la agrupación estratégica y establecer rutas de movilidad de estudiantes, formadores y académicos, así como una pluralidad de contextos internacionales desde los que promover la transferencia de buenas prácticas de investigación y formación.

## Conclusiones

Los intereses comunes de la agrupación estratégica nos han permitido generar bases de datos recopilados en las distintas investigaciones realizadas, fundamentación actualizada de los tópicos comunes de interés, diseños experimentados de investigación, innovación y programas formativos y el uso contrastado de instrumentos, tanto para la investigación como para la formación de profesionales de la educación que hemos difundido en publicaciones diversas (Fernández-Cruz, 2015b).

El trabajo realizado en la agrupación nos permite generar un discurso propio y avanzado sobre la formación por competencias y la cualificación profesional; la Educación Superior y la Formación de Profesionales; la formación para el emprendimiento productivo, rural, tecnológico, social y cultural; el uso de la metodología de investigación (auto)biográfico-narrativa y las ecologías del aprendizaje en contextos de desarrollo profesional.

## Referencias bibliográficas

Fernández-Cruz, M. (2015a). New agendas for teachers' training a new educational research interest. *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*, 5(2), 6-11.

Fernández-Cruz, M. (2015b). *Formación y desarrollo de profesionales de la educación. Un enfoque profundo*. Blue Mounds (WI): Deep University Press.

Gijón, J. (Coord.). (2016). *Formación por competencias y competencias para la formación*. Madrid: Síntesis.

## PONENCIA 2

# La Acreditación de Competencias por la Experiencia Profesional: recurso para la empleabilidad

CASTILLA MORA, ELENA M.<sup>a</sup>

*Universidad de Huelva (España)*

### Descripción general de las preguntas de investigación y objetivos

La investigación se ubica en el tema de la acreditación de las cualificaciones profesionales adquiridas por las personas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de Formación en el contexto español de acuerdo al Espacio Europeo.

Existen distintas razones que justifican y enmarcan este trabajo. En primer lugar, se encuentra los efectos de la globalización y de la innovación, ya que hacen que las empresas requieran que las trabajadoras y los trabajadores sean lo más eficiente posible en sus puestos de trabajo y que mejoren continuamente su cualificación profesional, para poder atender los cambios constantes que experimentan los sistemas de producción de bienes y servicios. Y porque la formación profesional se concibe como la estrategia de la política actual del mercado laboral más importante para luchar contra el desempleo y la exclusión social, y como una estrategia de aprendizaje a lo largo de la vida.

En segundo lugar, el tema de las cualificaciones profesionales es uno de los objetivos prioritarios dentro de las políticas activas de empleo y formación de la Unión Europea para impulsar el crecimiento y el empleo con el propósito de hacer frente a la crisis y construir una Europa más fuerte y más competitiva en una sociedad globalizadora.

A través de este procedimiento se da respuesta a las exigencias marcadas desde la Unión Europea, cuya máxima es elevar el nivel de cualificación de la población activa, y la mejora de las competencias Profesionales, contribuyendo así, a la consecución de los objetivos de la Estrategia Europa 2020 a través el Programa Operativo de Empleo, Formación y Educación.

Desde esta perspectiva, esta investigación va abordar el procedimiento de reconocimiento, evaluación y acreditación de las competencias profesionales, adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales desde un punto de vista pedagógico dirigido hacia la descripción del procedimiento de evaluación de las cualificaciones profesionales (legislación, desarrollo, organización, naturaleza y características) para estudiar los fundamentos del procedimiento para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas por las personas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación. Se plantea dar respuesta a ¿Cómo es el desarrollo de su estructura y organización, la naturaleza y características del proceso de evaluación, así como el referente para la evaluación y la certificación?

### Metodología

Para llevar a cabo esta investigación, utilizamos un modelo de investigación encuadrado en el paradigma cualitativo (Cook y Reichardt, 1986; Cohen, y Manion, 1990; Pérez Serrano, 1994), centrado en aspectos descriptivos, especialmente a través del análisis de contenido (método para estudiar y analizar las comunicaciones de una forma sistemática, objetiva y cuantitativa) y la metodología comparada.

El estudio podría encuadrarse dentro de los parámetros de la investigación educativa, de acuerdo con Bisquerra (2004) y Arnal, Del Rincón, y Latorre (1992) y otros en uno de tipo descriptivo, que como indican los últimos autores citados:

...tienen como principal objetivo conocer los cambios que se producen en los sujetos con el transcurso del tiempo; las distintas matizaciones del método de encuesta orientadas a la descripción de una

situación dada; el estudio de casos, más centrados en describir y analizar detalladamente unidades o entidades educativas únicas (Arnal, Del Rincón, y Latorre, 1992, p. 175).

Se propone una metodología adaptada a las condiciones y características del procedimiento basado en una perspectiva interpretativa y busca la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto.

## Resultados y conclusiones

En momentos de cambios y enorme complejidad laboral del entorno laboral, la acreditación de las cualificaciones profesionales adquiridas por las personas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de Formación es un recurso de empleabilidad.

Un primer desarrollo del procedimiento de acreditación de la experiencia es el Proyecto ERA (*Evaluación, Reconocimiento y Acreditación*), en la que participaron 331 candidatos, 17 orientadores y 60 evaluadores y llevado a cabo en siete CCAA: Andalucía, Castilla La Mancha, Galicia, Murcia, Navarra, País Vasco y Valencia. Su valor reside en derivar de ella una norma general que sirva de marco para el desarrollo del Sistema de Reconocimiento, Evaluación y Acreditación de la Competencia en todo el territorio estatal y sirvió para configurar el Real decreto 1224/2009, de 17 de julio.

Por último, es necesario señalar que a nivel autonómico, se crean entidades con diferentes denominaciones para la realización del procedimiento y su desarrollo normativo y existen Institutos (Andalucía, Canarias, Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Islas Baleares, Región de Murcia, Navarra y País Vasco), Agencia de las Cualificaciones Profesionales (Aragón), Servicio de Cualificaciones (Castilla-La Mancha y Castilla y León) y Departamento de Cualificaciones (La Rioja).

## Referencias bibliográficas

- Arnal, J., Del Rincón, D., y Latorre, A. (1992). *Investigación educativos. Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Labor.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- CEDEFOP. (2008). *Terminología de la política europea de educación y formación: 100 términos clave*. Recuperado de <https://www.cedefop.europa.eu/publications-and-resources/publications/4117>
- Cohen, L., y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cook, T. D., y Reichardt, CH. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Pérez Serrano, G. (1984). *El análisis de contenido en la prensa. La imagen de la Universidad a Distancia*. Madrid: UNED.

## PONENCIA 3

# Entornos y recursos profesionalizadores para mejorar la empleabilidad y fomentar el emprendimiento social

**CASTILLA MESA, M.ª TERESA**

*Universidad de Málaga (España)*

**POLEO GUTIÉRREZ, FRANCISCO JAVIER**

*Fundación INCIDE. Inclusión, Ciudadanía, Diversidad, Educación (España)*

**JURADO DE LOS SANTOS, PEDRO**

*Universitat Autònoma de Barcelona (España)*

### Contextualización

La experiencia que se presenta queda contextualizada en el marco de un proyecto interinstitucional de colaboración articulado entre la Universidad y la entidad INCIDE a la que se unen otras propuestas generadoras de recursos para identificar espacios de profesionalización. En ella la mirada se focaliza en los profesionales en formación, en la amplia y diversa población de jóvenes que precisa una formación cualificada para el empleo, para la identificación de los perfiles profesionales, para el conocimiento y desarrollo de competencias profesionales, y para generar espacios de formación y de desarrollo de iniciativas, que sensibilicen y fomenten la cultura del emprendimiento. La inserción laboral es sumamente compleja en estos momentos y la identificación de espacios de profesionalización y de entornos emergentes como nuevos yacimientos de empleo es clave para quienes, disponiendo de formación cada vez más cualificada, encuentran dificultades para incorporarse y desarrollarse profesionalmente. De ahí que sea preciso articular mecanismos y proponer estrategias en las instituciones educativas y en todos los niveles educativos a través de programas y planes integrados vinculados con la orientación profesional, la formación para el empleo y la cultura emprendedora, donde mucho tienen que aportar los procesos organizativos que pueden generar estas respuestas a estas demandas laborales existentes.

El hecho de que se articule en torno a la identificación de espacios de profesionalización viene también motivado por la situación generada a grupos poblacionales, que se encuentran en situación de especial vulnerabilidad y que igualmente precisan espacios de profesionalización en los que adquirir y desarrollar sus competencias en aras de mejorar su empleabilidad. Espacios en los que confluyen jóvenes provenientes del ámbito universitario generando espacios de aprendizaje conjunto y de adquisición de competencias profesionales. Entidades como INCIDE y experiencias de emprendimiento social propician que se genere un adecuado contexto para el desarrollo de esta experiencia.

### Descripción de la experiencia

Abordar los espacios de profesionalización como entornos generadores de formación en competencias que mejoren la empleabilidad y favorezcan el desarrollo de iniciativas emprendedoras, constituye el eje vertebrador de esta experiencia dirigida a tres grupos de profesionales en formación: los que provienen del ámbito universitario, los que se encuentran participando en iniciativas de formación para el empleo e inserción laboral en entidades sociales, como es el caso de INCIDE y los que participan en programas formativos de transición al mundo laboral. Generar entornos profesionalizadores para la mejora de la empleabilidad y la gestión de emprendimiento social es clave a su vez para generar procesos de transformación social y laboral.

El hilo conductor en los tres grupos tiene su origen en el desarrollo del Plan de Gestión para la Carrera FOPEM, propuesta curricular y metodológica diseñada para favorecer el acceso al empleo del alumnado universitario en la que sus ejes articuladores están vinculados con la orientación profesional, la empleabilidad y el emprendimiento; la delimitación de competencias profesionales que contribuyan a la definición de perfiles profesionales al

objeto de contrastarlos con los perfiles ocupacionales y adecuar el desarrollo de los itinerarios formativos y profesionales, generar acciones que fomenten la cultura emprendedora como base y recurso para aprender a emprender y para diseñar proyectos innovadores emprendedores. Esta primera acción se desarrolla en el ámbito universitario, siendo éste uno de los espacios de profesionalización iniciales.

La segunda acción se ubica en otro espacio de profesionalización constituido por entidades sociales sin ánimo de lucro como INCIDE (Inclusión, Ciudadanía, Diversidad y Educación). Se genera un entorno en el que se desarrollan iniciativas de formación para el empleo e inserción laboral dirigida a grupos poblacionales diversos, en su mayoría en situación de especial vulnerabilidad. Constituye un espacio profesionalizador que se consolida como un espacio que contribuye a la mejora de la empleabilidad y al desarrollo de iniciativas de emprendimiento social para quienes asisten a las acciones formativas. El análisis e identificación de nuevos modelos de emprendimiento social es clave para articular propuestas de ecosistemas de entidades de formación para el empleo y de innovación social.

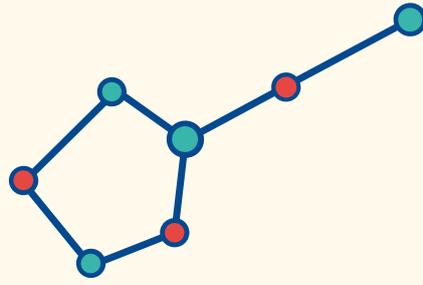
La tercera acción está orientada al tercer grupo de profesionales en formación que participa en programas formativos de transición al mundo laboral. Para este grupo de jóvenes se diseñan acciones que pueden dar continuidad a las desarrolladas en la entidad, o bien al desarrollo de otras personalizadas por el carácter de especial vulnerabilidad.

## Conclusiones

Tras el desarrollo de experiencias como la aquí presentada, se constata la necesidad de incidir en la gestión de la orientación y la formación profesional para el empleo planteando iniciativas que intensifiquen las sinergias y el desarrollo de ecosistemas entre tres ejes claves: Universidad, Administración, Entidades y Organismos. De ahí la necesidad de que los destinatarios de esta formación-orientación desarrollen autonomía en la delimitación de perfiles, la necesidad de orientar la mirada hacia nuevas modalidades de formación y nuevos escenarios para la misma, la proyección de la formación y del desarrollo profesional de los profesionales, la formación y orientación profesional de los profesionales hacia y desde la diversidad, así como del reto de generar espacios de profesionalización óptimos para el desarrollo profesional y la gestión de iniciativas de innovación y emprendimiento social que revierta en procesos de transformación social y laboral.

## Referencias bibliográficas

- GEM. (2011). *Global Entrepreneurship Monitor 2011. Global Report*. Recuperado de <https://www.gemconsortium.org/report/gem-2011-global-report-extended>
- Gijón Puerta, J., y García Sempere, P. (Coord.). (2014). *Book of papers. Conference on Enabling Teachers for Entrepreneurship Education. Entenp2014*. Granada: Universidad de Granada.
- Jurado, P., Olmos, P., y Pérez, A. (2015). Los jóvenes en situación de vulnerabilidad y los programas formativos de transición al mundo del trabajo. *Educación*, 51(1), 211-224.
- Lorente, R. (2012). *La formación profesional según el enfoque de las competencias. La influencia del discurso europeo en España*. Barcelona: Octaedro.



# Línea 11

## COMUNICACIONES





## **Gigas for Schools. Una experiencia de emprendimiento y tecnología**

**RODRÍGUEZ OLAY, LUCÍA**  
*EDUCSI (España)*

**CABEZUDO FERNÁNDEZ DE LA VEGA, DIEGO**  
*Gigas (España)*

### **Contextualización**

El programa *Gigas for Schools*, surge para impulsar el uso de las nuevas tecnologías y la cultura del emprendimiento desde un enfoque globalizador en el alumnado de los centros EDUCSI de la Compañía de Jesús de 4.º ESO, 1.º BACH, FP. Básica y Grados Medios de FP.

Uno de los objetivos de este programa es suscitar interés en el alumnado para concienciarlo de que es fundamental llevar a cabo este tipo de iniciativas, no solo para desarrollar su potencial de cara al mercado laboral, sino porque también generan un impacto social positivo.

“La formación en competencias emprendedoras se vuelve un elemento imprescindible para la adaptabilidad de los nuevos mercados laborales. Siendo el estudio del emprendimiento un potente escenario de investigación, nace el interés de ver cómo se puede impulsar el mismo por medio de programas educativos orientados a esta meta: educación emprendedora.” (Sanchez, J.C., Ward, A., Hernández, B., y Florez, J., 2017)

En el informe de Euridyce *La educación para el emprendimiento para los centros educativos de Europa* (2016) se señala la importancia de este tipo de programas: “La educación para el emprendimiento es esencial no solo para forjar la mentalidad de los jóvenes sino para proporcionar las competencias, conocimientos y actitudes básicas para el desarrollo de una cultura del emprendimiento en Europa”.

Desde Gigas, multinacional vinculada directamente con el ámbito tecnológico y desde los centros de la red EDUCSI cuya base es la educación integral del alumnado consideramos necesaria la creación de programas y actividades que formen al alumnado en las profesiones del futuro, pero, sobre todo, que les inspiren y motiven a elegir caminos profesionales con proyección y a sentirse capaces de crear empresas propias y proyectos viables al tiempo que se desmitifica la tecnología como un ámbito vinculado al alumnado masculino.

### **Descripción de la experiencia**

El Programa *Gigas for Schools* se implementó el curso 17-18 en 10 de los colegios de la red EDUCSI (red de Colegios de la Compañía de Jesús en España). El éxito y el desarrollo del proyecto hicieron que, para el curso 2018-2019, el proyecto fuese nacional, lo que supuso triplicar el número de centros implicados. En el presente curso se mantiene

la convocatoria nacional esperando aumentar considerablemente el número de estudiantes implicados que en el curso pasado llegó a los 700.

Para potenciar la presencia del alumnado femenino se valoran con más puntuación los equipos mixtos y equitativos en los que el número de chicos/as está igualado. Este ítem está recogido en las tablas de puntuación de los jurados de las semifinales y la final.

Cada centro puede presentar tantos proyectos como considere y cada proyecto estará gestionado por el profesorado. Los proyectos son realizados por equipos de estudiantes, con un mínimo de 3 y un máximo de 5 componentes, de 4.º de ESO, 1.º de Bachiller, FP Grado Medio y FP Grado Básico.

Los equipos trabajan durante el curso con su profesor/a en el proyecto, y al final entregan una Memoria Descriptiva y el producto (o una descripción del mismo). Una vez entregados todos los proyectos, se realizará un primer proceso de selección para elegir los mejores proyectos regionales y finalmente habrá una competición final para decidir el proyecto ganador y otorgar los premios.

Durante el curso, además, se desarrollan charlas motivadoras en los centros, impartidas por personas vinculadas al mundo de la empresa y la tecnología que interactúan con el alumnado y les ayudan a revisar la evolución de los proyectos.

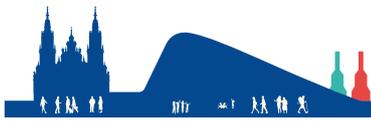
Tanto las semifinales como la final consisten en la presentación de cada uno de los proyectos, con un tiempo máximo de 20 minutos por equipo, delante de un Jurado que evalúa los proyectos y los puntúa según unos criterios que se facilitan tanto a los miembros del jurado como a los equipos.

## Conclusiones

*Gigas for Schools* trata de potenciar el desarrollo integral del alumnado haciendo especial hincapie en la competencia emprendedora y la tecnología. Unido al trabajo con elementos del mundo de la tecnología o de la empresa, se potencian habilidades sociales y autoconocimiento, lo que redundará en un aumento de la autoestima y la confianza en el propio potencial. Además, el error es visto como una oportunidad de aprendizaje que sirve para buscar nuevas soluciones. La perspectiva de género se incluye para potenciar la participación del alumnado femenino, y contribuir a compensar las tendencias negativas referidas respecto de la incorporación de las niñas y adolescentes a las disciplinas tecnológicas y de emprendimiento.

## Referencias bibliográficas

- EURYDICE (2016). *La educación para el emprendimiento en los centros educativos en Europa*. Bruselas: Autor. Recuperado de [https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=18090](https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=18090)
- EURYDICE (2002). *Competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Bruselas: Autor. Recuperado de [http://formacion.intef.es/pluginfile.php/110561/mod\\_resource/content/1/Competencias%20clave%20de%20eurydice.pdf](http://formacion.intef.es/pluginfile.php/110561/mod_resource/content/1/Competencias%20clave%20de%20eurydice.pdf)
- Sanchez, J.C., Ward, A., Hernández, B., y Florez, J. (2017). Educación emprendedora: Estado del arte. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 401-473.



## **Estudo sobre as traxectorias educativas e laborais da poboación galega emigrada a Europa**

**GONZÁLEZ BLANCO, MARÍA**

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

A investigación que aquí se presenta céntrase na análise educativa da actual emigración galega a Austria. Para aproximarse ao coñecemento desta realidade formulouse unha cuestión central que trata de identificar as traxectorias educativas da poboación galega emigrada e que quedou enunciada da seguinte maneira: ¿Cales son os perfís educativos da nova emigración galega?

En estreita relación con esta pregunta principal derívanse unha serie de interrogantes que contribúen a complementar a comprensión do fenómeno emigratorio tratando de achegar datos relativos ás traxectorias laborais e á formación recibida tanto no país de orixe como no país de destino. Desta maneira, as cuestións relacionadas que se formularon foron:

¿Como inflúe a formación adquirida no país de orixe nos procesos de inserción laboral no país de destino?  
¿Melloraron ou incrementáronse dalgunha maneira as traxectorias educativas do grupo emigrado no país de acollida?

Todas estas cuestións expostas tratan de describir, de comprender e de interpretar cal é o rol que a educación xoga como estratexia para a inserción laboral no país de destino e tamén de analizar ata que punto a propia experiencia da emigración supón ou non en moitos casos unha andaina na que a formación educativa se amplía para a mellora ou para a adquisición de certas competencias como por exemplo, as lingüísticas.

Con relación a estas cuestións o principal obxectivo desta investigación é identificar os perfís educativos do colectivo emigrado a Austria e analizar ao mesmo tempo as traxectorias laborais e a relación que estas gardan ou non coa formación previa que as persoas galegas emigradas posúen.

Con este propósito descrito, trátase de obter información relativa á formación educativa do colectivo estudado para determinar a influencia que a educación adquire á hora da contratación e inserción laboral no país de destino. Así mesmo, o obxectivo proposto permitirá afondar na relación que pode existir ou non entre o posto acadado e a cualificación profesional posuída, aspecto examinado nalgúns estudos recentes como o traballo de Moldes e Gómez Sota (2015). Desta maneira tratará de descubrirse se o emprego que as persoas emigradas desenvolven é acorde ó seu nivel formativo ou se polo contrario se trata de postos de traballo que non precisan niveis tan altos de formación ou como se adoita denominar as persoas emigradas están sobre cualificadas para o posto e polo tanto hai unha desvalorización da súa formación.

## Metodoloxía

Para levar a cabo esta investigación empregouse unha metodoloxía cualitativa tendo presente que esta é en opinión de Zapata-Barrero e Yalaz (2018) a máis axeitada nas investigacións no campo das migracións para realizar análises profundas e para chegar a comprender mellor os relatos das persoas migrantes.

O instrumento metodolóxico deseñado foi un guión de entrevistas que se configurou a través do estudo de material previo doutros traballos nos que tamén se empregou a entrevista como unha ferramenta principal para a obtención da información. Para o seu deseño tivéronse en conta numerosas investigacións entre as que se destacan as seguintes: o traballo da profesora Olveira (2000), a investigación realizada polo profesor Peña Saavedra (2010-2013), o estudo de Navarrete (2014) ou o traballo de Rodríguez Puertas (2017).

No desenvolvemento desta investigación contactouse a través de diferentes medios coa poboación galega emigrada a Austria, obtendo finalmente unha mostra de 9 persoas que contribuíron co seu relato individual na realización de entrevistas en profundidade nas cales se presentaron preguntas diversas en relación ás temáticas de interese para o estudo sobre a educación e o emprego.

## Resultados y conclusiones

Os principais resultados poñen de manifesto que se trata en liñas xerais dunha emigración cualificada na que predomina o nivel de estudos superiores. Neste senso, o termo de emigración cualificada encadrouse no marco dos estudos superiores tanto universitarios, como de formación profesional e de ensinanzas artísticas.

En referencia aos perfís laborais constátase a existencia de dous grupos diferenciados. Un no que predomina o colectivo de persoas emigradas activas a nivel laboral e outro constituído por persoas que están estudando no país de destino.

Finalmente, hai que destacar que é preciso continuar investigando sobre as actuais correntes de emigración dende a educación para achegar un maior coñecemento sobre o fenómeno migratorio actual, co fin de artellar políticas a nivel de I+D+i que contribúan dalgunha maneira a crear unha canle entre o grupo emigrado e o país de orixe tratando de poñer en marcha medidas que poidan favorecer o retorno ou cando menos algunha estratexia de cooperación de carácter educativo, social ou económico para aproveitar o potencial do capital humano emigrado en Galicia.

## Referencias bibliográficas

- Moldes, R., e Gómez Sota, F. (Eds.). (2015). *¿Por qué te vas? Jóvenes españoles en Alemania*. Madrid: Catarata.
- Navarrete, L. (Dir.). (2014). *La emigración de los jóvenes españoles en el contexto de la crisis. Análisis y datos de un fenómeno difícil de cuantificar*. Madrid: INJUVE.
- Olveira Olveira, M. E. (2000). *O interculturalismo na nova Europa: cara a un programa de acción educativa nas colectividade españolas no exterior*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Peña Saavedra, V. (Inv. Princ.). (2010-2013). *Proxecto Galicia Mundi: actualidade e perspectiva do asociacionismo galego no exterior. Os retos en materia educativa, social e cultural*. Informes, instrumentos e información varia policopiada.
- Rodríguez Puertas, R. (2017). *La emigración de jóvenes universitarios españoles en el actual contexto de crisis: Procesos y factores migratorios* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Zapata-Barrero, R., & Yalaz, E. (Eds.). (2018). *Qualitative Research in European Migration Studies*. Cham: Springer International Publishing.



## La acreditación de la experiencia profesional en la formación universitaria: reto y oportunidad

GARCÍA-ÁLVAREZ, JESÚS  
VÁZQUEZ-RODRÍGUEZ, ANA  
MELLA NÚÑEZ, ÍGOR

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

En la actual sociedad del conocimiento es difícil participar de un debate sobre la importancia del aprendizaje a lo “largo” (lifelong) y “ancho” (lifewide) de la vida sin hacer referencia a la necesidad de conectar entre sí los conocimientos, habilidades y actitudes en los diversos contextos de desarrollo humano (Rimbau, Armayones, Delgado, Mas, y Rifà, 2008). Un claro ejemplo lo constituyen los aprendizajes adquiridos por medio de sistemas no formales e informales, caso de la experiencia laboral.

En el contexto nacional, donde la evaluación y reconocimiento de la experiencia profesional no cuenta con más de una década (Medina y Sanz, 2009), el *Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral* ha abierto una vía para la implementación de procesos de acreditación de aprendizajes formales e informales, pero solo para los niveles 1, 2 y 3 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Los niveles 4 y 5 (enseñanzas universitarias) están todavía pendientes de ser desarrollados (Retortillo, 2011). Tal cuestión, sin duda, responde a una finalidad compensatoria que facilita el reconocimiento de competencias a quienes, no habiendo cursado estudios universitarios, disponen de las habilidades necesarias.

La voluntad de acreditación de aprendizajes no formales e informales se ha estructurado en torno a dos procedimientos: 1) el acceso a las enseñanzas universitarias y b) materias y contenidos durante el desarrollo de un título. Por ahora, el proceso de acreditación se ha regulado exclusivamente en el acceso, esto es, en aquellos sujetos que poseen una experiencia profesional susceptible de ser acreditada, siempre en el marco del *Real Decreto 1892/2008* que regula la admisión en los estudios de Grado.

Pero, ¿cómo transformar la experiencia profesional en aprendizaje reconocido socialmente? Los sistemas de evaluación, reconocimiento y acreditación implican un juicio sobre el desarrollo profesional en términos de competencias, las cuales se articulan como una bisagra entre empleo y formación (Arbizu, 2007). Puede decirse, tal y como refiere Greffe (1997), que la competencia se asocia al nivel más elevado de conocimientos técnicos, constituyendo el vehículo más adecuado para evaluar cualquier aprendizaje, sea formal, no formal o informal (Colardyn, 2002). Esto es lo que Dennery (1997) denomina “proceso de transferencia pedagógica” que ha de entenderse como la transformación de los conocimientos teórico-prácticos en competencias, demostrables ante una situación profesional dada (Sabán, 2000).

En tal coyuntura se han reconocido las ventajas que, para el mercado laboral, ha supuesto la traducción de los resultados de aprendizaje en unidades de competencia. Sin embargo, los estudiosos de este asunto reconocen que no existe todavía suficiente consenso entre empresarios y docentes en torno al concepto de competencia (Jover, Fernández y Ruiz, 2005). Los primeros la entienden desde el punto de vista del desempeño, eficiencia y productividad. Los académicos, la asocian a destrezas y capacidades. Empero, para el caso que nos ocupa, Spencer y Spencer (1993) se inclinan hacia una concepción de las mismas como una característica del individuo que revela su rendimiento efectivo ante una situación de trabajo. En otras palabras, las competencias integran conocimientos necesarios para “saber lo que se hace”, así como los procedimientos y actitudes oportunos para “hacer lo que se sabe”.

## Metodología

Se presenta un trabajo que parte de los resultados de una investigación sobre los sistemas de acreditación de la experiencia profesional en el contexto universitario. En primer lugar, se aborda el concepto de competencia como constructo subyacente del proceso de acreditación de aprendizajes, junto a su evaluación, independiente de cómo se haya adquirido. A continuación, se analizan los sistemas de acreditación vigentes a través de las directrices y legislación que los regulan. Finalmente, se realiza una comparativa del planteamiento de los citados sistemas en el plano estatal e internacional.

## Conclusiones

A diferencia de otras reformas educativas, el compromiso por una formación a lo largo de la vida implica múltiples dimensiones. Una de las principales sugiere la extensión cuantitativa de las oportunidades de aprendizaje, además de modificaciones cualitativas de contenido en la formación existente (Pineda-Herrero y Sarramona, 2006). A pesar de ello, las instituciones de educación superior siempre se han mostrado reacias al reconocimiento de aprendizajes adquiridos por medio de vías no formales o informales. Tal reticencia se fundamenta en la convicción de que solo el aprendizaje adquirido a través de la enseñanza reglada es el que está lo suficientemente ordenado y estructurado como para ser utilizado con éxito (Medina y Sanz, 2009).

Lo anterior tiene una importancia capital, pues nos encontramos ante sistemas de reconocimiento que presentan ciertas dificultades para imponerse en la estructura sociolaboral de las sociedades europeas, a partir de un paradigma que todavía genera muchas dudas en el mundo académico y laboral. ¿Qué nuevas funciones habrían de asumir los profesionales de la educación? ¿Qué criterios, referentes y evidencias podrían considerarse? ¿Cómo asegurar la efectividad del proceso de acreditación? De no garantizarse la fiabilidad y validez de tales procesos, se corre el riesgo de deslegitimar la formación universitaria y someter sus objetivos a criterios mercantilistas.

Ahora bien, la acreditación de los aprendizajes no formales e informales en el ámbito de la educación superior puede tener un enorme potencial, con consecuencias beneficiosas para trabajadores, empresas, organizaciones del tercer sector y sociedad en general. Los sistemas de reconocimiento de la competencia representan un gran reto para la educación de nuestro siglo, al concebirse como un mecanismo eficaz de compensación y lucha contra la desigualdad, un medio efectivo para encontrar empleo y mantenerlo, un modo de conciliar y ajustar en mejores condiciones la oferta y la demanda de empleo, así como la mejor estrategia para promover el aprendizaje a lo largo de la vida.

## Referencias bibliográficas

- Arbizu, F. M. (2007). Cualificaciones profesionales: bisagra entre el empleo y la formación. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 7, 1-13.
- Colardyn, D. (2002). *La evaluación basada en competencias. Documento conceptual*. Recuperado de <https://bit.ly/2Xvs3uB>

- Grefe, X. (1997). *La Mise en place de formations initiales en alternance: enjeux, problèmes, et solutions*. París: UNESCO, IIEP.
- Jover, G., Fernández, C., y Ruiz, M. (2005). El diseño de titulaciones y programas ante la convergencia europea. En V. Esteban (Ed.), *El espacio europeo de educación superior* (pp. 27-93). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Medina, O., y Sanz, F. (2009). Los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes formales e informales: referencias históricas, funciones socioeducativas y perspectiva teórica. *Revista de Educación*, 348, 253-281.
- Pineda-Herrero, P., y Sarramona, J. (2006). El nuevo modelo de formación continua en España: balance de un año de cambios. *Revista de Educación*, 341, 705-736.
- Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. BOE Nº 283, de 24 de noviembre de 2008. España.
- Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral. BOE Nº 205, de 25 de agosto de 2009. España.
- Retortillo, A. (2011). La evaluación, reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales en el ámbito universitario: elementos para el debate. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 219-226.
- Rimbau, E., Armayones, M., Delgado, A. M., Mas, X., y Rifà, H. (2008). El reconocimiento de los aprendizajes adquiridos por la experiencia previa: un nuevo reto para el sistema universitario. *Estudios sobre Educación*, 15, 31-51.
- Sabán, C. (2000). Dimensiones actuales de la formación y la función de las competencias. En A. Monclús (Coord.), *Formación y empleo: enseñanza y competencias* (pp. 83-108). Granada: Comares.
- Spencer, L. M., y Spencer, S. M. (1993). *Competence at work*. New York: John Wiley and Sons.



# **Análisis de la satisfacción con la elección de carrera en Educación en la Universidad de Murcia: determinantes vocacionales y académicos**

**SÁNCHEZ-MARTÍN, MICAELA**  
**MARTÍNEZ-JUÁREZ, MIRIAN**  
**GONZÁLEZ-MORGA, NATALIA**

*Universidad de Murcia (España)*

## **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

El desempleo se ha convertido en una característica de la sociedad actual; es por ello que muchos jóvenes retrasan el momento de incorporarse al mundo del trabajo, invirtiendo más tiempo en su formación (Martínez Martínez, Castro, Zurita, y Lucena, 2015). Una mayor formación no significa más orientación; existen estudios que evidencian la prevalencia de la mera información y la falta de planificación en el planteamiento de un itinerario formativo y profesional (Navarro y Casero, 2012), así como la ausencia de ajuste con las necesidades y características personales y los intereses y objetivos profesionales (Fernández y Malvar, 2011). La conducta vocacional en la elección de carrera tiene un carácter multidimensional, manifestado en la diversidad de factores que condicionan dicha elección. La importancia de estos factores se ve condicionada por las diferentes teorías vocacionales.

Los estudios sobre elección de carrera subrayan la importancia del trabajo y su contribución a la realización personal, es por ello que el proceso de toma de decisiones que lleva hasta él debe ser considerado relevante a lo largo de la formación (Martínez Martínez, 2013). En este sentido, es preciso comenzar por explorar las razones que llevan al alumnado universitario de nuevo ingreso a la elección de una determinada carrera, para emprender acciones orientadoras que favorezcan “aquellos motivos que regulan mejor la actuación del estudiante en su trayectoria formativa” (García-Ripa, Sánchez-García, y Rísquez, 2018, p. 2). Estudiar la satisfacción del estudiante con esa elección puede ayudar a predecir el planteamiento del abandono de los estudios, al igual que la consideración del rendimiento académico (Tuero, Cervero, Esteban, y Bernardo, 2018).

Profundizar en todos estos aspectos proporciona elementos de reflexión para emprender un proceso orientador que propicie no solo la adaptación, integración y participación del alumnado en el nuevo contexto universitario, sino un buen desarrollo de su formación integral desde el inicio, lo que repercutirá en un mejor aprovechamiento de sus estudios y en el aumento de su empleabilidad de cara a su inserción laboral.

Ante este planteamiento, los objetivos del presente trabajo se concretan en: 1) conocer la satisfacción de los estudiantes de primer curso de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia con la elección de la carrera, 2) analizar la satisfacción con la elección de carrera en función de la motivación, 3) comparar la satisfacción con el rendimiento académico, y 4) valorar la perspectiva de futuro de los estudiantes en función de la carrera escogida.

## Metodología

Esta investigación se realiza bajo un enfoque cuantitativo y un diseño metodológico no experimental y transversal.

Los participantes se corresponden con 462 estudiantes de primer curso de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, distribuidos de la siguiente manera: 176 de Educación Primaria; 144 de Educación Infantil, y 42 de Pedagogía. El 81% son mujeres y el 19% hombres, cuya edad media se sitúa en 19,4 años (DT =3.66).

La recogida de información se efectúa a través de un cuestionario diseñado *ad hoc*, denominado Cuestionario sobre Determinantes para la Elección del Grado Universitario (CDEGU), con propiedades psicométricas óptimas de validez y fiabilidad.

En cuanto al procedimiento llevado a cabo, tras la obtención de los permisos oportunos para la recogida de datos y el consentimiento informado por parte de los estudiantes, se realiza de forma presencial en las distintas aulas, garantizando el anonimato.

Tras la recogida de información se procede al análisis de los datos a través del programa estadístico SPSS V25.0. Se recurre a la estadística descriptiva a través de frecuencias y porcentajes, e inferencial, concretamente a pruebas no paramétricas. Para la interpretación de los datos resultantes de la estadística inferencial se asume en todos los casos un nivel de significatividad de  $p \leq .05$ .

### Resultados y conclusiones

Se constata una satisfacción alta del alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia con la elección de su carrera, con un valor medio-alto que oscila en torno a 4 (escala de 1 a 5). Existen diferencias significativas ( $p=.00$ ) en la percepción del alumnado según su titulación, siendo los estudiantes de Educación Infantil quienes se encuentran más satisfechos con la elección realizada ( $M=4.49$ ,  $DT=.73$ ) frente al Grado de Pedagogía ( $M=4.12$ ,  $DT=.87$ ). Las motivaciones personales son aquellas que más influyen en la satisfacción con la elección en todos los casos, siendo más intensa en el Grado de Pedagogía ( $r=.467$ ,  $.002$ ). Por otro lado, es el alumnado con una calificación media de notable el que obtiene valores de satisfacción más altos y la mayoría tiene pensado continuar con los estudios (92%). Este porcentaje se reduce en el Grado de Pedagogía, en el que se manifiesta una mayor intención de cambiar de carrera (7,5%) o de incorporarse al mercado de trabajo (2,5%).

Estos resultados, sin ser alarmantes, invitan a la reflexión con la finalidad de plantear acciones orientadoras, tal vez diferenciadas por titulación y mucho más directas, como el desarrollo de programas de acogida, relacionadas con el proyecto profesional y de vida o con la tutoría, que redunden en el aumento de la satisfacción del alumnado, potenciando no solo su rendimiento académico sino su desarrollo integral.

## Referencias bibliográficas

- Fernández, M. D., y Malvar, M. L. (2011). El papel de la escuela en la transición a la vida activa del/la adolescente: buscando buenas prácticas de inclusión social. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4(2), 101-114.
- García-Ripa, M. I., Sánchez-García, M. F., y Rísquez, A. (2018). Perfiles motivacionales de elección de estudios en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Universitas Psychologica*, 17(3), 1-12. doi: 10.11144/Javeriana.upsy17-3.pmee
- Martínez Martínez, A. (2013). *La orientación como actividad educativa y vocacional en los itinerarios curriculares del alumnado de Bachiller y Formación Profesional y su inclusión en el mercado laboral* (Tesis Doctoral). Recuperado de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/30837>
- Martínez Martínez, A., Castro, M., Zurita, F., y Lucena, M. (2015). La elección de estudios superiores universitarios en función de la modalidad de estudios, la nota media y el género. *Magister*, 27, 18-25. doi: 10.1016/j.magis.2015.06.001
- Navarro, C., y Casero, A. (2012). Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios. *ESE. Estudios sobre Educación*, 22, 115-132.
- Tuero, E., Cervero, A., Esteban, M., y Bernardo, A. (2018). ¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? Variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono. *Educación XXI*, 21(2), 131-154. doi: 10.5944/educxx1.20066



# Aproximaciones del derecho civil a la calidad de la enseñanza en las universidades estadounidenses

TRIANO-LOPEZ, MANUEL

*Sam Houston State University (Estados Unidos)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Según estimaciones actuales de la Reserva Federal de los Estados Unidos, los estudiantes universitarios del país deben unos 1,6 billones de dólares en concepto de préstamos para financiar sus estudios. Este encarecimiento de la educación universitaria combinado con el modelo empresarial bajo el cual operan muchas de las instituciones del país pueden generar en el estudiante-cliente la expectativa de recibir, a cambio de una elevada cantidad de dinero, un producto de calidad llamado “educación” que le permitiría aspirar al éxito profesional. Cuando estas oportunidades laborales no se materializan, el estudiante-cliente puede decidir, como ocurriría en otros campos, recurrir al sistema judicial alegando fraude, negligencia o incumplimiento de contrato. Así, en *Consumer Fin. Prot. Bureau v. Corinthian Colleges, Inc.* (2015), uno de los casos más relevantes por la magnitud de los daños y perjuicios ocasionados a los estudiantes, el juez dictaminó que un conglomerado de universidades con ánimo de lucro había inducido engañosamente a un grupo de estudiantes a financiar sus estudios por medio de préstamos que dichas universidades ofrecía a cambio de un interés claramente más alto (14,9%) que el interés ofrecido por el gobierno federal (entre 3,4 y 6,8%). En la sentencia quedaba probado que estos estudiantes habrían solicitado los préstamos desfavorables tras haberse fiado de las prometedoras estadísticas de inserción laboral anunciadas por el conglomerado, cuando, en realidad, estas universidades habían pagado a empresas para que contrataran temporalmente a estudiantes titulados por estas instituciones y así inflar las estadísticas. Como resultado de esta y otras violaciones de la Ley para la Protección Financiera del Consumidor de 2010, el juez ordenó al conglomerado el pago de 531 millones de dólares.

La presente investigación pretende elucidar hasta qué punto estas alegaciones de fraude, negligencia o incumplimiento de contrato fructificarían en otro contexto: la presunta calidad de enseñanza recibida. En dicho contexto, el estudiante universitario alegraría que sus oportunidades laborales quedaron mermadas no porque la institución ocultó las verdaderas estadísticas de empleo, sino por impartir una enseñanza inferior a la esperada. La hipótesis de trabajo predeciría unas probabilidades de éxito bajas o nulas para estas alegaciones, dado que a la dificultad de probar los elementos constitutivos de fraude, negligencia o incumplimiento de contrato se sumaría la deferencia del sistema judicial estadounidense hacia la libertad académica de las universidades del país, entendida esta libertad como la prerrogativa de la institución para decidir quién enseña qué materias, a quién y con qué metodología.

## Metodología

Para verificar la hipótesis de trabajo se ha buscado en la base de datos legales Westlaw sentencias relevantes emitidas en los últimos tres años. Debido al principio de *stare decisis* imperante en el sistema judicial estadounidense, que obliga a los tribunales de rango inferior a acatar las sentencias de los tribunales de rango superior, la búsqueda ha priorizado sentencias del Tribunal Constitucional y de los 13 Tribunales de Apelaciones inmediatamente por debajo. Entre los términos claves usados en la búsqueda destacan “fraude”, “negligencia”, “incumplimiento de contrato”, “enseñanza universitaria”, “calidad de enseñanza” y “mala praxis educativa”.

## Resultados y conclusiones

Los resultados confirman la desestimación de demandas basadas en la calidad de la enseñanza recibida. En uno de los ejemplos más extremos, el tribunal desestimó en parte la demanda contra una Escuela de Derecho a pesar de que para la Asociación Americana de Colegios de Abogados (ABA en inglés) había concluido que el currículo de la institución no garantizaba que los estudiantes titulados aprobaran el examen de colegiación, un requisito imprescindible para ejercer la abogacía. Los argumentos más frecuentemente esgrimidos por los tribunales fueron: (1) la dificultad de encontrar un vínculo causal entre los supuestos daños y perjuicios al estudiante y la supuesta calidad de enseñanza recibida; (2) la ausencia de promesas específicas por parte de la institución constitutivas de contrato; y (3) la disposición del tribunal de permitir que las universidades se autogobiernen y corrijan sus propios errores académicos (por ejemplo, contratando a un profesorado más competente o eligiendo libros de texto más actualizados). Estos dictámenes eximentes de responsabilidad civil sumados a los altos costos de la educación universitaria en el país les indican a los estudiantes universitarios del país que se informen concienzudamente antes de decidir dónde cursar sus estudios y con qué profesorado.

## Referencias bibliográficas

- Achuko, O. (2013). The blame game: Law students sue their law schools for deceptive employment reporting practices. *Virginia Journal of Social Policy and the Law*, 20, 517- 561.
- Anderson, N., & Meckler, L. (2018, July 27). Trump administration plans to scrap rule meant to limit abuses at for-profit colleges. *The Washington Post*. Retrieved from [www.washingtonpost.com](http://www.washingtonpost.com)
- Anjum, S. (2011). Students as consumers: Finding and applying a workable standard when institutions fail to give the “benefit of the bargain.” *University of Toledo Law Review*, 43, 151-172.
- Federal Reserve System (2019, June 7). *Consumer credit outstanding (levels)*. Retrieved from <https://www.federalreserve.gov>
- Ivory, D., Green, E. L., & Eder, S. (2018, May 13). Education Department unwinds unit investigating fraud at for-profits. *The New York Times*. Retrieved from [www.nytimes.com](http://www.nytimes.com)
- Laderman, S., Weeden, D., & Carlson, A. (2019). *State Higher Education Finance: FY 2018*. Boulder, CO: State Higher Education Executive Officers Association.
- Taylor, A. N. (2015). Ending the higher education sucker sale: Toward an expanded theory of tort liability for recruitment deception. *Utah Law Review*, 2015, 425-478.
- Wong, K. (2017, July 31). *Why we shouldn't think about college as a business*. Retrieved from <http://www.nytimes.com>



# Revisión del Grado de Pedagogía en clave formativa y profesional

MADINABEITIA, ALBA  
ALTUNA, JON  
MARKO, INAZIO

*Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

El espacio profesional propio de la Pedagogía en el siglo XXI no es una cuestión fácilmente reconocible a nivel social (Riera y Civis, 2008). A menudo, se asocia la Pedagogía al espacio de la educación formal, concretamente a labores de orientación y consultoría de centros educativos de primaria y secundaria, pero el/la pedagogo/a, como experto/a en ciencias de la educación, abarca además otras áreas profesionales que tienen que ver con la educación en general (no solo formal), la innovación, la investigación, la cultura, la formación y la empresa (Tejada, 2001).

En este sentido, la diversidad curricular e institucional del Grado de Pedagogía son consideradas de manera positiva (González, Martínez y González, 2015), por quienes argumentan que el abanico de oportunidades laborales donde el/la pedagogo/a tiene cabida como profesional, puede y debe ampliarse a una formación que se adapte a las necesidades y competencias del siglo XXI. Sin embargo, queda pendiente un trabajo en competencias para la empleabilidad de los trabajos del pedagogo/a en la sociedad actual (Pineda, Cirasoy Armijos 2018).

El objetivo general de esta investigación es analizar en qué medida el alumnado y el profesorado del Grado de Pedagogía de la UPV/EHU perciben que la formación que se ofrece es coherente con una proyección profesional en ámbitos concretos de actuación (social, escolar, empresarial, etc.) y si alguno/s de esos ámbitos se trabaja en mayor o menor medida a través de las asignaturas cursadas durante el grado. Más concretamente los objetivos específicos son:

1. Conocer en qué ámbito/s profesionales de la Pedagogía cree el alumnado que se proyecta su formación.
2. Examinar en qué ámbito/s profesionales de la Pedagogía percibe el profesorado que está representada la asignatura específica que imparte.
3. Identificar las similitudes y diferencias en la percepción que tienen el alumnado y el profesorado sobre la representación de las salidas profesionales en la formación impartida en el Grado de Pedagogía.

## Metodología

Se ha llevado a cabo un estudio descriptivo, exploratorio y correlacional, denominado también “ex post facto” (Kerlinger, 1983). Dado que se ha estudiado una realidad concreta, el Grado de Pedagogía en la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología (UPV/EHU) puede decirse que se trata de un estudio de caso (MacPherson, Brooker y Ainsworth, 2000).

El estudio ha contado con 131 participantes en total, de los cuales 83 son el alumnado de 4.º del Grado de Pedagogía y 48 el profesorado que imparte docencia en dicho Grado. Se ha empleado una metodología cuantitativa, donde el alumnado y el profesorado han cumplimentado de modo auto-administrado y grupal un cuestionario *ad hoc* (Marko y Altuna, 2006) para la identificación de las funciones y competencias del/la pedagogo/a.

El cuestionario consta de 15 ítems de carácter cerrado con cinco ítems agrupables en cada uno de estos ámbitos: Investigación y Educación; Sociedad y Cultura y, Formación y Empresa. Las preguntas están dirigidas a conocer en qué medida el alumnado considera que cada salida profesional está representada en las asignaturas del Grado y, en el caso del profesorado, con qué ámbito/s y en qué medida asocia la asignatura impartida. Fiabilidad del cuestionario: Alpha de Cronbach de .903.

## Resultados y conclusiones

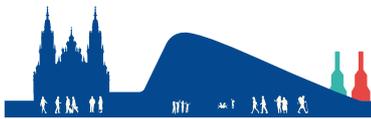
Los resultados mostraron una alta similitud de opinión entre profesorado y alumnado indicando que el ámbito denominado como “Investigación y Educación” es el más representado en el Grado de Pedagogía, siendo los ámbitos “Sociedad y Cultura” y “Formación y Empresa” los menos trabajados durante la formación. Se pudo constatar como un mayor número de alumnado opta inicialmente por las salidas laborales del ámbito de la investigación y la educación. De manera más detallada dentro del ámbito de la “Investigación y Educación” la salida laboral 1. Teoría pedagógica, evaluación, investigación, universidad es la más representada de todas según el alumnado junto con 4. Orientación pedagógica en centros educativos.

En términos generales los resultados mostraron que, el profesorado percibe que todas las áreas profesionales de la Pedagogía están más representadas en el grado de lo que el alumnado percibe. Dicho de otro modo, las y los docentes perciben una mayor representación de oportunidades de trabajo para profesionales pedagógicos en sus materias que los estudiantes.

Estos datos han ayudado a conocer y a proponer mejoras del Grado buscando la coherencia entre el perfil del pedagogo/a, la oferta académica del grado y sus posibles salidas laborales.

## Referencias bibliográficas

- González, C. Martínez, P., y González, N. (2015). El perfil formativo del graduado en pedagogía: la visión del alumnado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(1), 398-399. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191COL7.pdf>
- Kerlinger, F. (1983). *Investigación del comportamiento. Técnicas y Metodología*. México: Editorial Interamericana.
- MacPherson, I., Brooker, R., & Ainsworth, P. (2000). Case study in the contemporary world of research: using notions of purpose, place, process and product to develop some principles for practice. *International Journal of Social Research Methodology*, 3, 49-61. doi: 10.1080/136455700294923
- Marko, I., y Altuna, J. (2016). La profesionalización del/a pedagogo/a: construyendo un Mapa de Orientación. In *Democracia y Educación en el siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después: Libro de Actas del XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía* [celebrado del 28 al 30 de junio de 2016], Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid (pp. 54-55).
- Pineda, P., Ciraso, A., y Armijos, M. (2018). Competencias para la empleabilidad de los titulados en Pedagogía, Psicología y Psicopedagogía: un estudio comparativo entre empleadores y titulados. *Revista española de pedagogía*, 76(270), 313-333. doi: 10.22550/REP76-2-2018-06
- Riera, J. R., y Civís, M. C. (2008). La pedagogía profesional del siglo XXI. *Educación XXI*, 11(1), 133-154.
- Tejada, J. (2001). El perfil profesional del pedagogo en la formación. En P. Vicente y E. Molina (Eds.), *Salidas profesionales de los estudiantes de pedagogía*. Granada: Grupo Editorial Universitario.



## Contexto y competencia digital en la promoción profesional de las personas desempleadas extremeñas

DEOCANO RUIZ, YOLANDA  
ALONSO DÍAZ, LAURA

*Universidad de Extremadura (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

En la Unión Europea la formación se considera elemento clave para la empleabilidad sin el que sería imposible alcanzar empleo de calidad, profesionalizado y eficiente (Consejo de la Unión Europea, 2001). En España, se ha afianzado un modelo formativo para el empleo que facilita, tanto a las personas desempleadas como a aquellas que se encuentran en situación activa, los conocimientos, habilidades y competencias necesarios para promover el desarrollo profesional. Además, y en el caso de España, se ha logrado integrar dicha formación en el sistema educativo de forma que formación profesional y empleo avanzan paralelamente nutriéndose una de otra.

Pese a ello, se detectan debilidades en este modelo debido a la reciente crisis económica. En Extremadura, región en la que la producción gira en torno a los sectores ganaderos y agrarios por la escasez de tejido industrial, la formación se considera imprescindible y un reto para modificar la trayectoria ocupacional de los desempleados extremeños (Plan de Empleo 2018-2019). Sin embargo, la respuesta a las preguntas siguientes no ofrecen solución a la precariedad laboral en Extremadura:

- ¿Qué se está haciendo para formar a las personas en situación de desempleo?
- ¿Con qué finalidad se ponen en marcha acciones formativas?
- ¿Cuáles de estos programas/proyectos inciden en la competencia digital como herramienta transversal para la mejora y promoción profesional?
- ¿Se están teniendo en cuenta las recomendaciones europeas con respecto a la digitalización para la mejora y promoción profesional de las personas desempleadas?

Estas cuestiones dan lugar a reflexiones que motivan el estudio que se presenta a continuación cuyo objetivo ha sido contextualizar el entorno formativo existente para los desempleados extremeños y el nivel de incidencia en ellos de la competencia digital. Esta competencia supone adquirir conocimientos, habilidades y actitudes para gestionar información digital, desarrollar conciencia crítica y responsable sobre las TIC y utilizarla como recurso en cualquier ámbito de la sociedad, también el empleo (Consejo Europeo, 2006). Para lograrlo se han establecido cuatro objetivos específicos:

1. Identificar la oferta existente orientada a la promoción y mejora del empleo en Extremadura.
2. Identificar dimensiones que determinan la finalidad y el desarrollo de cada programa/proyecto.
3. Conocer qué programas/proyectos centran la atención en las competencias digitales como herramienta para la promoción profesional.

4. Conocer si las recomendaciones a nivel europeo con respecto a la competencia digital se aplican en las acciones formativas orientadas a la promoción del empleo de las personas desempleadas en Extremadura.

## Metodología

Los procesos observacionales han sido fundamentales para el desarrollo de este estudio, han tenido un fin descriptivo y se han estructurado en base a unas categorías definidas con precisión. Éstas han servido para registrar los proyectos/programas que existen en Extremadura para capacitar a los desempleados y conocer el nivel de impacto que en ellos tiene la competencia digital. En este estudio de carácter cualitativo, y siguiendo a Cubo, Martín y Ramos (2011), el análisis de los datos ha tenido lugar desde que se establecieron los criterios de selección de los proyectos.

Se ha diseñado una escala de estimación descriptiva que ha permitido recoger los fenómenos de impacto para el estudio y, posteriormente, analizarlos. Para elaborar esta escala se ha establecido una categorización en la que se han operativizado unos indicadores que han facilitado determinar las características de cada proyecto/programa observado. Ello ha requerido seguir una serie de reglas generales definidas ya por Rodríguez, Gil y García (1996) con respecto a las categorías.

El proceso metodológico ha sido el siguiente:

- Construcción del marco teórico.
- Planteamiento del estudio.
- Diseño del instrumento de recogida de datos: escala de estimación descriptiva.
- Recogida y análisis de datos.
- Conclusiones.
- Redacción informe de investigación.

## Conclusiones

Más del 80% de los proyectos orientados a mejorar la capacitación de las personas desempleadas en Extremadura dependen de políticas públicas. Eso supone un riesgo para su continuidad y la de la entidad y plantea el interrogante de si ello afecta a la formación de las personas desempleadas teniendo en cuenta que Extremadura es una de las regiones españolas con mayor índice de desempleo (19,68%) según los últimos datos del INE.

Todas las entidades del estudio especifican claramente quién lo promueve con lo que consiguen dotar de identidad al proyecto. Sin embargo, tan solo un 30% establece colaboraciones con otras entidades. Este dato es significativo porque la mayoría considera que establecer vínculos con otras puede mejorar el impacto y resultados de sus proyectos.

Además, más del 90% de los proyectos no define ni objetivos ni contenidos relacionados con las TIC. Esto supone una brecha de desinformación importante ya que las TIC son herramientas transversales en cualquier ámbito de desarrollo y actuación ciudadana.

Tan solo un 10% de los proyectos tiene entre sus objetivos actuaciones basadas en las dimensiones establecidas por Vuorikari, Punie y Carretero (2016) en la DicComp como prioritarias para digitalizar a la sociedad del nuevo siglo.

## Referencias bibliográficas

- Consejo Unión Europea (2001). *Informe Consejo "Educación" al Consejo Europeo sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación* (Informe No. 5680/01 EDUC 18). Recuperado de <http://www.barcelonesjove.net/sites/default/files/filelibrary/EC%201.pdf>
- Cubo, S., Martín, B., y Ramos, J. L. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- Diario Oficial de Unión Europea (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32006H0962>
- Instituto Nacional Estadística (2019). *Encuesta Población Activa. 3.º Trimestre 2019*. Recuperada de <https://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epa0319.pdf>
- Junta de Extremadura (2018). *Plan Empleo 2018-2019*. Recuperado de <https://extremaduratrabajo.juntaex.es/descargar.php?modulo=documentos&file=368>
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe, S. L.
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gómez S., & Van den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Luxembourg Publication Office of the European Union. EUR 27948 EN. doi: 10.2791/11517



## **Estágio supervisionado em Biologia na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Um relato de experiência**

**MENDES, RAFAEL**

*Universidade de Brasília (Brasil)*

### **Contextualización**

O presente texto tem como objetivo analisar um relato de experiência na realização do estágio supervisionado na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de um licenciando em Ciências Biológicas da Universidade de Brasília (UnB), tentando compreender em como a implicação do professor universitário que ministra a disciplina de estágio supervisionado pode ajudá-lo na sua prática pedagógica. O estágio supervisionado é um momento ímpar na formação do futuro professor, sendo essa vivência um primeiro passo para a práxis pedagógica, bem como para ambientar o campo escolar, tomando suas primeiras impressões e implicações no processo de docência. Essa fase se torna mais desafiante quando o estágio é realizado na EJA, levando em conta que esse público requer uma prática que vise a construção de suas potencialidades, habilidades e saberes. O referencial teórico da pesquisa se baseia nas ideias acerca do estágio supervisionado de Bernardy e Paz (2012) e Mello (2007); no que tange a EJA, baseamo-nos em Gadotti (2001), Pereira e Fonseca (2001) e Soares e Pedroso (2016). A pesquisa é de cunho qualitativo e usou-se a entrevista oral a partir de um roteiro de entrevista. O percurso metodológico da pesquisa baseou-se em I) elaborar roteiro com perguntas a serem feitas ao graduando de Ciências Biológicas; II) realizar entrevista oral, sendo essa gravada com a autorização do pesquisado; III) realizar a transcrição da entrevista; e IV) análise da entrevista e o confronto com a teoria. Consideramos que a experiência do estágio requer que os diferentes sujeitos implicados nesse processo tenham o desejo da ação transformadora, tendo em vista a invisibilidade dos alunos da EJA e em como o papel do professor universitário e seus instrumentos podem ajudar o aluno-estagiário a trabalhar com esse público.

### **Descripción de la experiencia**

Para a obtenção de dados e sua análise, foi realizada uma entrevista oral com o sujeito de pesquisa e em seguida a transcrição da entrevista. As perguntas tinham como eixo norteador as impressões que *B.* teve inicialmente nas suas aulas de estágio supervisionado e como as aulas, a bibliografia e as discussões na disciplina interfeririam na sua prática docente.

Nas palavras de *B.* podemos perceber que seu estágio foi realizado de maneira intensa, fugindo em alguns momentos do propósito que o estágio supervisionado traz para quem o realiza. Levando em conta que nas licenciaturas pouco ou quase nunca se fala da EJA, esperava-se que as doutorandas que ministravam as aulas de estágio, por estarem mais imersas no ambiente escolar, participando mais ativamente do ensino “regular” e presenciando discussões

acerca das dificuldades que se moldam ali nesse ambiente, trouxessem mais bagagem para as aulas na universidade, principalmente no que tangem à referida modalidade de ensino.

*B.* relata sobre a dificuldade em ser professor da Educação de Jovens e Adultos. O discurso da complicabilidade que é lecionar na EJA é algo que vem se alastrando há anos, não sendo proveitoso a repetição desse discurso, mas sim uma ação-reflexão que pode ser geradora de mudanças. O intuito do estágio vai além do simples cumprimento de horas, a partir do momento que há uma escolha da modalidade de ensino e são encontradas dificuldades no caminho, deve haver um diálogo na tríade universidade-estagiário-escola, pois a partir dessas intervenções o trabalho pedagógico e a experiência vivenciada poderá melhorar a práxis do estagiário.

Nas primeiras impressões obtidas pelo sujeito, percebemos que já havia um conhecimento prévio da possibilidade de realizar estágio supervisionado na EJA, sendo que as suas frustrações no ensino regular o fez optar por aquela modalidade ensino. Os relatos de *B.* mostram que ainda há um certa resistência no que tange a formação prática de educadores de jovens e adultos, o seu sucesso nessa modalidade pode ser entendida não só como proveniente das discussões levantadas na universidade, mas também do seu esforço para melhorar sua aula e assim incentivar os seus alunos no processo de aprendizado, mudando a metodologia de ensino e o próprio plano de aula, que ao seu ver, em um primeiro momento, não foi satisfatório.

## Concluciones

Sabemos que é trabalhoso abarcar todas as modalidades de ensino e suas possíveis escolhas nas disciplinas de estágio supervisionado, sabendo que nem sempre todas são escolhidas, mas o intuito dessa discussão é a reflexão que pode ter a universidade quando se depara com uma modalidade que foge das mais escolhidas, como a EJA, perpassando o discurso falho de adaptação da aula para uma crítica reflexiva sobre os instrumentos que são próprios daquele público que foi silenciado, negligenciado e agora pode ter a oportunidade de gritar de novo, a depender de como o professor dá o microfone para ele.

## Referencias bibliográficas

- Bernardy, K., e Paz, D. (2012). Importância do estágio supervisionado para a formação de professores. *XVII Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão*. Unicruz: Cruz Alta, RS. <https://home.unicruz.edu.br/seminario/anais/anais-2012/ccs/importancia%20do%20estagio%20supervisionado%20para%20a%20formacao%20de%20professores.pdf>
- Gadotti, M. (2008). *MOVA, por um Brasil Alfabetizado*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Mello, E. de. (2007). *A relação com o saber e a relação com o ensinar no estágio supervisionado em biologia*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Brasil. [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/Biologia/Dissertacao/saber\\_ensinar.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Biologia/Dissertacao/saber_ensinar.pdf)
- Pereira, J., e Fonseca, M. (2001). Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. *Educação e Realidade*, 26(2), 51-73.
- Soares, L., e Pedroso, A. (2016). Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. *Educação em Revista*, 32(4), 251-268.



## **Práticas empreendedoras com o uso de TDIC em um curso técnico em alimentos**

**FONSECA PERRIER, GERLANE ROMÃO**

*Universidade Federal Rural de Pernambuco (Brasil)*

**BIANCONCINI DE ALMEIDA, MARIA ELIZABETH**

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)*

### **Contextualización**

O ensino profissional brasileiro tem sido submetido a mudanças para promover ajustes que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais, visando a contextualização, a flexibilidade e a interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática, contribuindo com a formação da identidade do profissional.

Apresentamos a disciplina Informática Aplicada do Curso Técnicos em Alimentos, em que buscamos utilizar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como recurso facilitador para o desenvolvimento das habilidades e competências esperadas para o profissional em formação, levando os alunos a recorrer a conhecimentos de diversos domínios curriculares para a elaboração de um projeto de empreendimento voltado para a área da formação técnica.

Foram adotadas práticas e metodologias adequadas às características curriculares, incluindo metodologias ativas que têm se mostrado como opção eficiente para o estímulo à participação, engajamento e promoção da aprendizagem colaborativa e significativa (Valente, Almeida e Geraldini, 2017).

Observam Greatti, Gralik, Vieira e Sela (2010) que a formação empreendedora contribui para uma melhor qualificação acadêmica que atenda a um mercado de trabalho cada vez mais exigente, bem como a formação cidadã e a participação responsável na sociedade.

Neste sentido, a conciliação da aprendizagem a respeito do uso das TDIC com a formação empreendedora, torna-se essencial para a contextualização de uma disciplina que vise oferecer condições de aplicação das TDIC nas atividades dos futuros profissionais, como bem observa Lima (2012, s/p), para quem empreendedores de sucesso “não medem esforços para se cercarem da tecnologia certa na hora que precisam”, assim sendo, buscam aprender a dominar as principais características e funcionalidades das tecnologias disponíveis de modo a compreender suas contribuições na resolução de problemas do trabalho e na própria aprendizagem.

### **Descripción de la experiencia**

Ao se conceber uma disciplina denominada Informática Aplicada num curso de formação profissionalizante, é preciso ter em mente qual o papel que as TDIC representam para atuação profissional, focando nas habilidades e

competências esperadas para que os futuros técnicos possam usufruir de maneira competitiva das facilidades tecnológicas.

A concepção da disciplina partiu do pressuposto de que parte dos estudantes trazem consigo experiências prévias no uso de TDIC, todavia, estas não incluem o uso profissional. Assim, era necessário criar uma cultura de colaboração entre os aprendizes de modo a estimular o compartilhamento de conhecimentos e a busca por novos saberes, favorecendo a participação e aprendizagem coletiva com mediação tecnológica.

Os estudantes foram imbuídos de conceber, em grupo, o projeto de um empreendimento, sendo estimulada a coautoria, a autonomia, a criatividade, a colaboração, o registro, a reflexão e a divulgação dos resultados com os demais colegas, que são características da pesquisa-ação (TRIPP, 2005).

Os projetos foram desenvolvidos de acordo com as necessidades dos grupos, com uso da ferramenta de gerenciamento de projetos em listas Trello, observando-se as etapas de planejamento, execução, reflexão e depuração (KOLB, 1984; VALENTE, 2005), concomitantes com a apresentação dos conteúdos disciplinares previamente estabelecidos na ementa da disciplina, que contemplava noções de Informática Básica; uso de pacotes de escritório; uso de websites e aplicativos (apps) para a área técnica de Alimentos; considerações sobre o ciclo de vida no gerenciamento de projetos e o desenvolvimento de projeto na área de Alimentos.

Com o objetivo de estimular a escrita e reflexão, cada estudante deveria fazer um diário digital, com o registro dos conteúdos aprendidos, assim como dúvidas e soluções, o qual servia para aperfeiçoamento no uso do editor de textos. Ao início de cada aula, por meio de conversa informal, eram compartilhados os achados, as dificuldades e as dúvidas que ainda persistiam.

Nos projetos foram considerados custos em geral (marketing/divulgação, produção, venda, dentre outros), processados em planilha eletrônica.

Ao fim, deveria ser elaborada uma apresentação multimídia autoexecutável, levando em consideração os produtos e subprodutos da atividade em grupo, textos elaborados, logo do produto ou empreendimento projetado, gráficos, websites e redes sociais para divulgação do produto, entre outros, além de vídeo legendado com depoimentos individuais dos membros relatando a aprendizagem vivenciada.

Os trabalhos foram compartilhados, desde o início, no Google Drive para que pudesse haver a participação de todos os membros em seus mais diversos tempos e momentos de disponibilidade para trocas.

## Conclusiones

Os resultados obtidos extrapolaram as expectativas iniciais, pois a liberdade possibilitada a cada grupo para a execução da atividade proposta, resultou num processo de múltiplas aprendizagens, não se limitando os tópicos principais previstos no planejamento da disciplina.

Foram projetados sete empreendimentos inovadores, os quais variaram da fabricação de sorvetes exóticos à fabricação de vodka saborizada, passando pela fabricação de bolos e pizzas especiais e pela produção agroecológica.

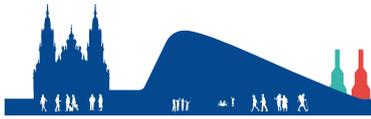
Todos os trabalhos resultaram do compartilhamento das habilidades individuais, não limitadas aos membros dos grupos, pois os alunos que detinham maiores conhecimentos em alguma ferramenta tecnológica que poderia ser aplicada na atividade, eram convidados a compartilhá-los, num processo solidário e colaborativo.

A proposta de trabalho inicial previa o uso de computadores pessoais, todavia pela pouca disponibilidade destes, a elaboração das pesquisas, criação do projeto, e das apresentações se deu com a utilização de celulares do tipo smartphones, acessíveis a grande parte dos alunos.

## Referencias bibliográficas

- Greatti, L., Gralik, E., Vieira, F., e Sela, V. (2010). *Aprendizagem em empreendedorismo dos acadêmicos do curso de administração de uma Universidade Estadual do Sul do Brasil*. XXXIV ANPAD Rio de Janeiro.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Lima, P. (2012). A relação entre tecnologia e empreendedorismo. Disponível em <http://www.ideiademarketing.com.br/2012/04/18/a-relacao-entre-tecnologia-e-empreendedorismo/>
- Tripp, D. (2005). Action research: a methodological introduction. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443-466. doi: 10.1590/S1517-97022005000300009
- Valente, J. (2005). *A espiral da espiral de aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação*. Tese (Livre-docência) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Valente, J., Almeida, M., e Geraldini, A. (2017). Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional*, 17(52), 455-478.



# Utilidad del contrato de aprendizaje como herramienta en un prácticum por competencias: valoración por parte de los alumnos del Grado de Pedagogía de la UAB

NAVÍO-GÁMEZ, ANTONI  
TEJADA, JOSÉ

*Universitat Autònoma de Barcelona (España)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Desde el punto de vista pedagógico, el Prácticum, como formación en alternancia, tiene la finalidad de acercar a los estudiantes a la realidad profesional, al amparo de la organización de situaciones y escenarios institucionales que les permitan 'ensayar' y 'poner' a prueba los saberes y habilidades adquiridos durante la formación en la universidad y adaptarlos a la realidad profesional. Para que ello ocurra, debe haber un cierto grado de relación entre ambos contextos. Es justamente este factor de coherencia entre la formación realizada en la universidad y la práctica desarrollada en el centro de prácticas, la clave para el funcionamiento óptimo de un Prácticum que fomente el desarrollo y adquisición de competencias profesionales (Navío, Ruiz y Tejada, 2017).

Para ello, tomamos como referencia el contrato de aprendizaje. Más allá de su potencial didáctico y aplicabilidad en múltiples ámbitos respecto de la visibilidad de las alianzas y acuerdos respecto de la confianza y la intencionalidad en la relación pedagógica entre estudiantes y los diferentes actores del proceso, teniendo en cuenta el carácter personalizado de dicha relación, hay que tener presente que el profesor (tutor) se fundamenta en el diálogo, la integridad, la confianza y el respeto de la libertad y el estudiante dispone de una herramienta que supone un acuerdo negociado de partes, cuyo objetivo es maximizar el aprendizaje, se hace copartícipe de su error y aprende a resolver los problemas que surgen en la acción (Franquet, Marín y Rivas, 2006; Medina, Bardallo & Zabalequi, 2013; Rivera y Medina, 2017; Rodríguez-Fuentes y Machado, 2014). Igualmente se considera una gran herramienta de evaluación en educación superior (Martínez Mínguez, Moya, Nueva y Cañabate, 2019; Ruay, Ceballos, Herrera, Niemann, Rodríguez et al., 2017).

Situados en el terreno de la especificidad del título del grado de Pedagogía, contamos, como herramienta curricular, de un listado de competencias y resultados de aprendizaje, derivado de la memoria VERIFICA del título (Navío, Ruiz y Tejada, 2017), convirtiéndose el mismo en el referente fundamental para organizar el contrato de aprendizaje.

## Metodología

En este contexto, abordamos la evaluación-investigación de una experiencia innovadora de adquisición y desarrollo de competencias profesionales en el prácticum, teniendo como referente el contrato de aprendizaje, diseñado *ad hoc*. Dicho contrato, a la vez, es el referente para articular la evaluación del prácticum con criterio.

Se enfoca la experiencia innovadora desde un estudio descriptivo-exploratorio desde un **paradigma interpretativo** a través de un **método mixto secuencial**, donde el método cuantitativo ha precedido a la utilización de un método cualitativo, entrando en las especificidades de los datos para descubrir las categorías, dimensiones e interrelaciones.

Nos hemos basado en un diseño de investigación evaluativa de **estudio de caso**. La investigación se sitúa en el ámbito de los estudios universitarios de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Respecto de la experiencia desarrollada a lo largo de los tres últimos cursos académicos, hemos dado cuenta de la evaluación de las competencias profesionales a partir de la mirada de uno de los protagonistas del prácticum: los estudiantes y más concretamente valoramos el nivel competencial a partir de la competencia percibida (Tejada y Navío, 2019).

En el marco de este trabajo en concreto centraremos la atención en la utilidad percibida por parte de los alumnos al contrato de aprendizaje en el desarrollo y evaluación del prácticum.

## Resultados y conclusiones

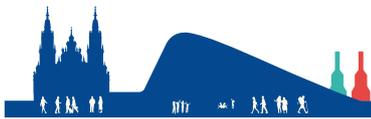
Los resultados obtenidos indican que los estudiantes tienen una valoración de la utilidad del contrato de aprendizaje en el proceso de desarrollo y evaluación de prácticum medio alta en términos genéricos.

Se evidencia que la utilidad es mayor en aquellos indicadores de dimensión asociada a las competencias genérico-transversales (reflexividad, autonomía, responsabilidad, autoregulación). En aquellos indicadores de utilidad del contrato de carácter más específico y técnico para el desarrollo y evaluación del prácticum (facilitar la elaboración del informe, de las tutorías, dar contenido a los seminarios, consensuar criterios de evaluación, mejorar el propio contrato de aprendizaje en diálogo con el centro de prácticas ...), la valoración es media.

Todo ello es indicador de que hay que seguir reflexionando sobre dicha utilidad desde un planteamiento de mayor implicación de los centros de prácticas, al igual que la necesidad de mejorar el empoderamiento de los tutores (académico y profesional) sobre el propio contrato de aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

- Franquet, T.; Marín, M., y Rivas, E. (2006). El contrato de aprendizaje en la enseñanza universitaria. *4.º Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación"*. Barcelona.
- Medina, J., Bardallo, M., & Zabalequi, A. (2013). A dialogic learning in the training of nurses. *Creative education*, 4(4), 283-286. doi: 10.4236/ce.2013.44042
- Martínez-Mínguez, L., Moya, L., Nieva, C. y Cañabate, D. (2019). Percepciones de estudiantes y docentes: evaluación formativa en proyectos de aprendizaje tutorados. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 59-84. doi: 10.15366/RIEE2019.12.1.004
- Navío, A., Ruiz, C., y Tejada, J. (2017). El contrato de aprendizaje como estrategia para la construcción y evaluación de las competencias profesionales del Pedagogo en la UAB. En M. González Sanmamed et al., *Recursos para un prácticum de calidad. XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y la Prácticas Externas* (pp. 953-962). Santiago Compostela: Endavira.
- Rodríguez-Fuentes, G., y Machado, I. (2014). Implementación de la metodología del contrato de aprendizaje en la totalidad de una materia de fisioterapia: opinión de los alumnos. *Fundación Educación Médica*, 17(4), 213-219.
- Rivera, L., y Medina, J. (2017). El prácticum: eje formador de la práctica reflexiva en enfermería. *Hacia promover la salud*, 22(1), 70-83.
- Ruay, R., Ceballos, X., Herrera, S., Niemann, K., Rodríguez, F., Miranda, D., Ciudad, D., ... y Hernández, P. (2017). El contrato didáctico o de aprendizaje: una estrategia de evaluación auténtica en la educación superior. *Boletín Virtual*, 6(7), 62-82.
- Tejada, J., y Navío, A. (2019). Valoración de la Adquisición de Competencias Profesionales en el Prácticum a través del Contrato de Aprendizaje por parte de los Alumnos: Caso del Grado de Pedagogía. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 19, 67-87. doi: 10.15366/riee2019.12.2.004



## **Influencia de las competencias sistémicas en las prácticas formativas y empleabilidad de los egresados/as de educación social**

**RICCI CABALLO, BEATRIZ**  
**ALONSO DÍAZ, LAURA**  
**MENDO LÁZARO, SANTIAGO**

*Universidad de Extremadura (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

El Proyecto Tunning (2009), define a las competencias sistémicas como aquellas que “permiten aproximarse a la realidad en su complejidad de relaciones; suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten a la persona ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan”.

El Libro Blanco de la titulación del Grado de Educación Social (ANECA, 2004), considera que las competencias sistémicas son las competencias menos valoradas por el alumnado universitario, al igual que en la investigación de Martínez (2015) según su “clasificación de los promedios del nivel de importancia de las competencias transversales” (p.312). Sin embargo, Pegalajar (2018), en su investigación, considera que las competencias sistémicas son una de las mejores valoradas junto a las competencias personales (p.842).

Es por ello que, después de las controversias existentes, nos preguntamos si ¿el dominio, desarrollo y relevancia de las competencias sistémicas que se desarrollan en los títulos de Educación Social están directamente relacionados con la futura empleabilidad del egresado? De la misma manera, nos cuestionamos si ¿las prácticas formativas desarrolladas a lo largo de la titulación de Educación Social están vinculadas con la futura empleabilidad del egresado en Educación Social?

La presente investigación desarrollada en el 2019 tiene como objetivo general estudiar la formación en competencias sistémicas de los egresados en Educación Social y su posible relación con la empleabilidad. Así mismo, pretende indagar si existe vinculación entre las prácticas formativas desarrolladas en la titulación y la empleabilidad de los egresados en Educación Social.

Del anterior objetivo general se desarrollan los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar las competencias sistémicas de los egresados de Educación Social en función de su empleabilidad.
2. Comparar la formación en competencias sistémicas en función de la experiencia laboral de los egresados de Educación Social.
3. Analizar el desarrollo, dominio y relevancia de las competencias sistémicas en función del género de los egresados de Educación Social.
4. Estudiar la relación de las prácticas formativas con el empleo en los egresados de Educación Social.

## Metodología

La metodología que se utilizó en la presente investigación fue un diseño transversal, no experimental de carácter descriptivo y cuantitativo, debido a que los datos medidos fueron numéricos y que el instrumento fue administrado a la muestra una única vez. Los participantes de la investigación fueron 304 egresados de Educación Social de diferentes comunidades autónomas españolas, de los cuales 259 fueron mujeres y 45 hombres, encontrándose en edades comprendidas entre los 22 y los 61 años, seleccionados a través de un muestreo no probabilístico de conveniencia.

A todos los sujetos se les administró un único cuestionario “CECTGRA”, combinado con algunas preguntas sociodemográficas para el contraste de datos. Tras la aplicación del instrumento, se analizaron los resultados a través del programa estadístico SPSS donde se comprobaron las hipótesis planteadas en el estudio y se obtuvieron las diferentes conclusiones.

## Resultados y conclusiones

Algunos de los resultados y conclusiones que nos ha llevado esta investigación son tales como que las competencias sistémicas no son significativas en relación a la empleabilidad de los egresados de educación social, compartiendo resultados similares a los estudios de Martínez (2015) y la ANECA (2004), teniendo en cuenta que, quizás como Mendo (2019) afirma en su estudio, al tratarse de educadores sociales deben de tenerse en cuenta más las competencias interpersonales, así como las habilidades sociales.

Por otro lado, encontramos un resultado muy significativo y es que uno de cada cuatro egresados de Educación Social han trabajado o trabajan en el lugar donde realizaron sus prácticas formativas de la titulación, asegurando que las prácticas externas sirven de vía de acceso al mercado laboral y la mejora de la empleabilidad (Real Decreto 592/2014, 2017).

Para finalizar, es de rigor hacer referencia a la ayuda que trabajos como éste pueden aportar a la entidad universitaria para la mejora o ampliación de los futuros programas de prácticas de la titulación del Grado de Educación Social, extrapolándose a otros grados universitarios. Además, es interesante que esta investigación puede considerarse de guía para sopesar las competencias que se deben potenciar más en la enseñanza y, con ello, abrir las puertas del mercado laboral a los estudiantes y futuros egresados. Resulta fundamental evaluar las competencias más importantes para poder seleccionarlas y tenerlas en cuenta para la empleabilidad y que, de esta manera, se aclare lo que ocurre actualmente, poniendo en valor lo que se ha logrado y lo que no.

## Referencias bibliográficas

- ANECA (2004). *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid: ANECA.
- Martínez, J. M. (2015). *Desarrollo y evaluación de las competencias del alumnado en el Grado de Educación Social de la Universidad de Extremadura* (tesis doctoral), Universidad de Extremadura, Extremadura, España.
- Mendo, S. (2019). *Desarrollo de Habilidades Sociales y de Trabajo en Equipo en el contexto universitario: Aprendizaje Cooperativo y Entrenamiento en Habilidades Sociales* (tesis doctoral), Universidad de Extremadura, Extremadura, España.
- Pegalajar, M. C. (2018). Formación en competencias en alumnado universitario de Educación Social mediante prácticas basadas en aprendizaje cooperativo. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 829-845. doi: 10.5209/RCED.53970
- Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas externas de la Universidad de Extremadura. Publicado en el *DOE* no. 153, de 9 de agosto de 2017. España.
- Tuning, P. (2009). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.



## **To evaluate teachers' ethical-professional attitude is to build their professional identity**

**AMORIM, CATARINA**  
**RIBEIRO-SILVA, ELSA**

*Universidade de Coimbra (Portugal)*

### **Theoretical framework**

Literature suggests that ethics is an imperative area of expertise in the teachers' work (Warnick & Silverman, 2011). Educational research points to the necessity to include professional ethics in the initial teacher education curriculum (Boon & Maxwell, 2016; Maxwell & Schwimmer, 2016) on account of the unmistakable specific ethical responsibility of the teaching profession. These claims were supported by research showing that pre-service teachers are unaware of their own ethical fragility (Tomlin, Metzger, Bradley-Geist, & Gonzalez-Padron., 2017). The teaching profession contributes to human growth for the set of values to represent to the students, which requires from the teacher decisive ethical values. This is particularly clear in physical education (PE) due to the unique class organization and the influence physical education has in developing individual and collective attitudes (Costa, McNamee, & Lacerda, 2016).

During the teaching practicum pre-service teachers (PSTs) have their first connection to professional experimentation in the teaching reality. It is interesting to study how preservice teachers view teachers professional ethics and their own ethical-professional attitude after they have been exposed to the teaching profession in the school context.

It has been shown that cooperating teachers (CTs) have a fundamental role regarding preservice teachers' socialization (Clarke & Collins, 2007; Koster, Brekelmans, Korthagen, & Wubbels, 2005) which impacts their professional success and career development. For this reason it is imperative to analyze cooperating teachers' take on professional ethics considering they are forming and transforming future physical education teachers.

Many sports faculties, despite agreeing with the usefulness of ethics during the initial teacher education, do not display competences to develop it. This is never assumed as a dimension of evaluation, only implicit in the overall evaluation parameters. If the teaching of ethics is not clearly stated, neither is the evaluation of ethical-professional attitude of the future physical education teachers.

The purpose of this study was to understand the interpretation of ethical-professional attitude of physical education pre-service teachers during their one year teaching practicum and compare that data with their cooperating teachers' interpretation of ethical-professional attitude.

## Methods

This research was developed following a qualitative methodology under the constructivist paradigm. As our strategy of inquiry we have opted for a series of case studies, which allowed us to explore the participants experience through personal evidence of how they see their world. Our participants were 14 PSTs enrolled in a Master's Degree in Teaching PE of the University of Coimbra, and 5 CTs from cooperating schools of the same Master's degree. Regarding the CTs experience, they have been teaching PE for 27 years  $\pm$  5 years and have been CTs for 11 years  $\pm$  8 years.

Data was collected through semi-structured interviews with an open ended format of 4 questions for PSTs and 5 to CTs. The questions aimed to discuss PSTs and CTs conception of ethical-professional attitude, its importance during the initial teacher education, which attitudes are more relevant and which contribute the CTs have developing this attitude.

The interviews took place at each PSTs and CTs schools and ran between 30 to 45 minutes each one. All the interviews were audiotaped and transcribed verbatim. The procedure for analyzing the transcripts was thematic content analysis, without pre-established categories (Bardin, 2018).

## Results and conclusion

Findings revealed that PSTs tend to associate their ethical-professional attitude to their personal conduct in the school context, while the cooperating teachers consider it completely inseparable from the human condition. Regarding the importance of it during the teaching practicum, both PSTs and CTs consider ethics extremely important and indivisible from teachers' professional identity. Considering attitudes to demonstrate, CTs focus on personal characteristics, professional characteristics and professional attitudes, while PSTs focus mainly on respect, punctuality and responsibility. Pre-service teachers consider the CTs as indispensable for facilitating their socialization process while guiding them through practice. Cooperating teachers consider that they contribute to PSTs ethical-professional attitude by being an example. According to CTs, the three main ethical attitudes PSTs should manifest relate to honesty, commitment to professional development and respect.

Overall we conclude that both PSTs and CTs consider ethical-professional attitude crucial for professional development and for teachers' professional identity. However, PSTs have a much limited understanding of the subject, reducing it to easily observed attitudes. We can also conclude that CTs have certain expectations regarding PSTs ethical attitudes, which PSTs showed no importance.

## References

- Bardin, L. (2018). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Boon, H., & Maxwell, B. (2016). Ethics education in Australian preservice teacher programs: A hidden imperative? *Australian Journal of Teacher Education*, 41(5), 1-20.
- Clarke, A., & Collins, S. (2007). Complexity science and student teacher supervision. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 160-172.
- Costa, L. A., McNamee, M., & Lacerda, T. (2016). Ethical potentialities on physical education as a vehicle for ethical education through sports. *Recerca, Revista de Pensament i Anàlisi*, 18, 29-48.
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F., & Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 157-176.
- Maxwell, B., & Schwimmer, M. (2016). Professional ethics education for future teachers: A narrative review of the scholarly writings. *Journal of Moral Education*, 45(3), 354-371.
- Tomlin, K. A., Metzger, M. L., Bradley-Geist, J., & Gonzalez-Padron, T. (2017). Are students blind to their ethical blind spots? An exploration of why ethics education should focus on self-perception biases. *Journal of Management Education*, 41(4), 1-36.
- Warnick, B. R. & Silverman, S. K. (2011). A framework for professional ethics courses in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 273-285.



## Formación profesional dual: de sus inicios a la actualidad

SOTOMAYOR VÁZQUEZ, ALBA  
SANJUAN ROCA, MARÍA DEL MAR

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Con esta investigación documental buscamos esclarecer y definir la situación en la que se encuentra la Formación Profesional dual (FPD) en nuestro país. Iniciaremos este estudio, estableciendo como punto de partida la publicación del RD 1529/2012, que establecen las bases de la FPD. Este decreto ha sido desarrollado con posterioridad a lo largo de los años con la publicación de diferentes normas legislativa que han ido dando forma a la normativa actual que rige esta formación.

La FPD es una modalidad formativa novedosa dentro de la formación reglada. Su importancia radica en que en sus inicios hubo un movimiento político y empresarial para la promoción, desarrollo e implantación de proyectos duales. Un reflejo de esto es que en la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en su artículo 42 bis hace referencia por primera vez a la formación en alternancia, diciendo de la misma que *es el conjunto de acciones e iniciativas formativas que, en corresponsabilidad con las empresas, tienen por objeto la cualificación profesional de las personas, armonizando los procesos de enseñanza y aprendizaje entre los centros educativos y los centros de trabajo.*

Pretendemos explicar, también, la evolución que ha sufrido la FPD desde sus inicios hasta la actualidad. Haremos esto, explicando las cifras totales, su crecimiento total y trabajando con los datos de manera pormenorizada, usando como ejes centrales de estudio el número centros que desarrollan proyectos duales, el número de alumnos matriculados y por último el número de empresas que participan de la formación en alternancia o FPD.

Al analizar toda la información obtenida podremos exponer las características que convierten a la FPD en una modalidad formativa que satisface tanto las demandas del mercado laboral como las necesidades formativas del alumnado.

El objetivo general de esta investigación documental es el de clarificar la situación actual de la FPD en España. De este objetivo general marcado, nacen tres objetivos específicos que hemos formulado como:

1. Definir la FPD y esclarecer las necesidades que favorecieron su implantación.
2. Conocer la legislación que sirve de base para desarrollar la FPD.
3. Describir la FPD y esclarecer el nivel de desarrollo e implantación en España
4. Esclarecer si la FPD ha cumplido los objetivos que impulsaron su implantación.

### Metodología

Esta investigación documental sobre la FPD, tiene como punto de partida una revisión bibliográfica, tras la que se ha llevado a cabo un análisis de la información obtenida. El trabajo se ha realizado siguiendo una cronología

ordenada, formada por cuatro fases que se han desarrollado de manera consecutiva y siempre finalizando la anterior para iniciar la siguiente:

- Una primera fase donde se ha definido la FPD como el campo de investigación a trabajar.
- En segundo lugar, se han definido el marco teórico y se han establecido los objetivos, tanto generales como específicos, de la investigación.
- Con las dos primeras fases finalizadas, se ha llevado a cabo la búsqueda de información en las diferentes fuentes. Se ha consultado artículos, libros, tesis y se ha tratado con los datos suministrados por organismos oficiales, tales como, el Instituto Nacional de Estadística (INE) y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Finalmente, se ha seleccionado la información relevante y se ha llevado a cabo un análisis en profundidad que ha permitido llegar a diferentes conclusiones en base a los objetivos marcados.

## Resultados y conclusiones

La FPD se inició en el año 2013, los números en ese momento eran de un total de 4292 alumnos matriculados en la FPD, se iniciaron proyectos duales en 14 de las 17 comunidades autónomas españolas, con un total de 172 centros formativos y contando con 513 empresas asociadas.

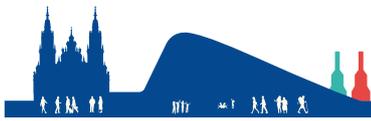
En el año 2014, la formación dual está presente en las 17 comunidades autónomas, contando con 1570 empresas adscritas a la modalidad y siendo 375 centros los que imparten formación dual en España. En el año 2015 el Ministerio situó en más de 20.000 alumnos matriculados en FPD.

Por último, el gobierno, informa que en el curso 2017-2018: los alumnos matriculados sumaron 22.586 en un total de 889 centros. Los datos expresados dejan patente el crecimiento existente. En la mismanota oficial, se clarifica que la FPD profundiza en la inmersión en el entorno productivo, combinando los procesos de enseñanza y aprendizaje en la empresa y en el centro educativo. Con respecto a la inserción laboral, una cuidadosa inspección de los datos muestra que los graduados de FP dual obtuvieron resultados laborales medios significativamente mejores que los graduados de FP presencial (Bentolila, Cabrales, & Jansen, 2018).

Nuestras conclusiones clarifican la situación de la FPD en España después de 6 años de andadura y responden a los objetivos marcados al inicio de nuestra investigación. Se ha establecido el marco legislativo que ha vertebrado y ha permitido su desarrollo, hemos clarificado su implantación territorial y su crecimiento en las diferentes comunidades y, ya por último, se ha estudiado y explicado, si la FPD ha cumplido los ambiciosos objetivos con los que se puso en marcha.

## Referencias bibliográficas

- Bentolila, S., Cabrales, A., & Jansen, M. (2018). *El impacto de la FP dual sobre la inserción laboral de los jóvenes: Evidencia para la Comunidad de Madrid* (No. eee2018-20). FEDEA.
- IESE Business School. Universidad de Navarra. Recuperado de <http://www.iese.edu/es/conoce-iese/prensa-noticias/noticias/2015/febrero/formacion-dual-antidoto-paro-juvenil/>
- Instituto Nacional de Estadística. Recuperado de <http://www.ine.es/>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *La Formación Profesional Dual. Seguimiento de Proyectos de Formación Profesional Dual: Años 2014-2014*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/prensa-mecd/actualidad/2014/01/20140113-fpdual-bankia/informe-seguimiento-fpdual.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/portada-mecd/>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. TodoFP. Recuperado de <https://www.todofp.es/sobre-fp/informacion-general/formacion-profesional-dual.html>



# La formación del pedagogo desde la periferialidad de la universidad

DE LA RIVA LARA, MARÍA DE JESÚS

*Universidad Pedagógica Nacional (México)*

## Contextualización

En los países ibeoamericanos la mayoría de las universidades están alejadas de los centros laborales donde se insertarán sus egresados. Lo que se enseña en la universidad son las ciencias, las disciplinas despojadas de contexto, traducidas a los libros y organizadas en una lógica más curricular que laboral. En este sentido las universidades mantienen a los estudiantes en la periferialidad (Lave & Wenger, 2003) lejana de los objetos que van a aprender. Este es el caso de la experiencia que se presenta a continuación en la Universidad Pedagógica Nacional de la Ciudad de México en la Licenciatura en Pedagogía, que al igual que otras licenciaturas para profesionales de la educación en el país, sus contenidos se trabajan por asignaturas y es hasta los últimos semestres cuando se cursan materias donde se explicita la aplicación en un proyecto de investigación cuyo fin es la titulación.

La asignatura de 4.º semestre “Aspectos sociales de la educación” se enfoca a los problemas educativos desde las teorías sociales, con las actividades sugeridas para los estudiantes en el programa oficial el acercamiento a la realidad es meramente discursivo. Por ello se decidió intervenir introduciendo actividades de investigación de campo que consistieron en la observación no participativa de un espacio educativo, el registro sistemático de lo observado y su análisis. También se llevó a cabo investigación documental pues a partir de los registros se focalizaron fenómenos y se construyeron objetos de estudio que requirieron fundamentación. A través de estas actividades se buscó transformar prácticas universitarias de encierro en el aula que se reducen a la lectura y exposición de textos y que tienden a la homogeneización de aprendizajes. El escrito analítico integró los contenidos de la asignatura que sirvieron de base para la interpretación de lo observado, lo que redundó en las habilidades de reescritura.

## Descripción de la experiencia

Los dos grupos de 4.º Semestre, con un total de 57 estudiantes tenían como antecedente conocimientos de Investigación Cualitativa lo que facilitó el desarrollo de los registros de observación y sus posteriores modificaciones hasta convertirlo en un escrito analítico, que en sus diferentes versiones movilizaron el conocimiento en construcción (Nespor, 1994) y mostraron cómo sus ojos se abrían a otros significados (Frank, 1999). Para ello en equipos y sesiones plenarias, comentaron y contrastaron lo escrito, haciendo de la reescritura un trabajo artesanal y experto (Ericson, 1986), sin menoscabo de los aspectos técnicos como la distinción entre narrativa, descripción o transcripción; entre opinión y argumento; y el uso de la citación y las referencias.

Las evidencias de esta experiencia se presentan de la siguiente manera:

1. Los primeros escritos de los estudiantes se capturan y analizan a través del programa de AtlasTi, se jerarquizan los conceptos y se obtiene una clasificación de categorías sociales teóricas, medias y empíricas graficadas en mapas que corresponden a los aspectos comunes en los grupos. Al contrastar con los textos del curso se focalizan temáticas y problemas de indagación, los estudiantes grafican mapas conceptuales específicos.
2. Dentro de los escritos emergen temáticas relacionadas con los contenidos del curso, por ejemplo, las formas en que se ejerce el poder en el contexto escolar a través de los usos y las normas: la obligatoriedad del uniforme, los horarios, las sanciones, etc. Se copian y concentran estas citas para mostrar los temas relevantes. Se invita a los estudiantes a considerar estos temas en el futuro para el desarrollo de la tesis.
3. Finalmente, los estudiantes eligen una temática pertinente pero breve para ampliar la información y cerrar el análisis. Un ejemplo de esta actividad fue la recopilación de dibujos de niños y adolescentes donde se representan a sí mismos con uniforme, que al ser analizados motivaron comentarios fundamentados en contenidos de las asignaturas psicopedagógicas.

La experiencia permitió confirmar que los estudiantes de Pedagogía son capaces de generar patrones de significados en torno a los procesos educativos y de construir explicaciones y argumentos desde un marco social. Aprovechan sus habilidades tecnológicas para el manejo de una gran cantidad de información de manera que la usan, actualizan y razonan sobre ella. Estos resultados implican un cambio epistemológico que acaba con un concepto estático de *verdad* y les habilita para dialogar con las incertidumbres (Pozo & Pérez, 2009).

## Conclusiones

La mayor parte de los estudiantes de Pedagogía no desarrollan actividades laborales relacionadas con la licenciatura, así que con un plan de estudios por asignatura se requiere organizar actividades que permitan construir e indagar objetos de estudio auténticos (Engeström, 2011). Estas actividades deben ser colaborativas y transdisciplinarias en los textos, los procesos, las habilidades y las redes sociales de los estudiantes. Entre las temáticas de estudio surgidas en esta experiencia destacan las tensiones entre las restricciones escolares y la posibilidad de libertad, autonomía y utopía dentro de los ambientes de aprendizaje, cuestiones con la que la mayoría de los estudiantes se identifican de manera personal y afectiva como se puede ver en sus escritos. Esto lleva a la necesidad de un claro manejo de la subjetividad y del compromiso ético.

## Referencias bibliográficas

- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 598-628. doi: 10.1177/0959354311419252
- Erickson, F. (1986). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza II* (pp. 195-301). Barcelona: Paidós-MEC.
- Frank, C. (1999). *Ethnographic Eyes. A teacher's guide to classroom observation*. New Hampshire: Heinemann.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. México: UNAM.
- Nespor, J. (1994). *Knowledge in motion: space, time and curriculum in undergraduate physics and management*. Londres: The Falmer Press.
- Pozo, I., & Pérez, P. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.



# Los significados acerca de la formación y profesionalización docente universitaria de los profesores de bachillerato y licenciatura de la UNAM

DE AGÜERO, MERCEDES  
RENDÓN, VÍCTOR JESÚS  
BENAVIDES, MARIO

*Universidad Nacional Autónoma de México (México)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Se presenta el análisis de 8 grupos focales de profesores de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El objetivo de la investigación cualitativa y exploratoria es mostrar los actos de significado (Bruner, 1990; Wenger, 2001) de los docentes acerca de su formación en educación universitaria y su relación con agentes educativos: profesores y estudiantes. Se parte de la docencia como una profesión y una práctica social que se construye en las experiencias y relaciones entre los actores educativos.

Las relaciones educativas se identifican en el discurso y en los vínculos que los docentes establecen con los otros profesores y con los estudiantes. Interesa distinguir cómo influye la percepción de los pares en la formación docente universitaria a partir de las atribuciones que les confieren: el docente como modelo ideal, como mentor o tutor y como colega. Estas tres relaciones docentes se analizan como formas de distanciarse o acercarse, de afiliarse, vincularse, diferenciarse o identificarse; cómo a partir de la mirada al otro asumen maneras de hablar de una práctica docente de profesión específica.

Los profesores significan al estudiante de varias maneras: como un sujeto deficitario a quien “ayudar”, un joven que “sí sabe” o “no conoce”, o un joven que usa y es hábil en las TAC y el profesor no las “domina” o utiliza en la enseñanza. Significados acerca del estudiante como agente activo-pasivo en el proceso de aprendizaje-enseñanza, o en las experiencias constructivas. Entonces, los docentes se obligan, identifican o implican como reflexivos, transformadores, o deficitarios para formarse profesionalmente en docencia universitaria como agentes que impulsan nuevas maneras de profesionalización.

Las dos perspectivas, entre docentes y docentes-estudiantes, están situadas en prácticas profesionales distintas, según sea el plan de estudios profesional que se transita, y contextualizadas por las TAC, por la biografía, sexo y años de servicio docente o edades de los actores educativos.

La pregunta principal de investigación es:

— ¿Cómo los docentes construyen significados acerca de la docencia y formación docente universitarias?

Las preguntas específicas son:

— ¿Cómo influyen las percepciones y significados de los docentes acerca de los tipos de relaciones entre sujetos educativos en el contexto de la formación docente universitaria?

- ¿Cómo se vinculan en el discurso acerca de las relaciones y significados docentes los motivos y las razones para formarse en docencia universitaria?

## Metodología

Es una investigación cualitativa, exploratoria con 8 grupos focales (Martínez-Hernández et al, 2018) cuyos participantes se eligieron a través de un muestreo no probabilístico y por conveniencia, de acuerdo a los criterios siguientes:

- *Niveles educativos*: educación media superior (EMS) y superior (ES).
- *Modalidad educativa*:
  - EMS: Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de 9 planteles, y Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de 5 planteles.
  - ES: profesores en escuelas y facultades en Ciudad Universitaria, de 18 entidades educativas; y profesores en Facultades de Estudios Superiores de 5 entidades.
- *Turno*: matutino y vespertino.
- *Sexo*: masculino y femenino.
- *Antigüedad*: a) 1 a 10 años, b) 11 a 20 años, y c) 21 años o más.
- *Nombramiento y categorías*.
- *Áreas disciplinares*:
  - Área I, Físico-Matemáticas.
  - Área II, Biológicas y de la Salud.
  - Área III, Ciencias Sociales y Económico Administrativas.
  - Área IV, Humanidades y Artes.

Las participaciones se transcribieron (Jefferson, 1984), y se hizo el análisis del discurso (Gee, 2010) considerando la manera como el lenguaje representa las perspectivas e identidades sociales y culturales. El lenguaje permite hacer cosas, media nuestras acciones y actividades y la manera de comprometernos con las personas mediante las herramientas simbólicas y de trabajo.

## Resultados y conclusiones

Los significados acerca de la docencia y la formación docente universitaria se entienden como cualidades y movimientos en las relaciones de su práctica educativa, así son dinámicos y se construyen de manera cambiante, contradictoria, situada, y con base en las experiencias docentes. Estas experiencias, como eje de formación y profesionalización docente universitaria permiten resignificar las necesidades de formación para la docencia y emprender trayectorias formativas y de profesionalización. Ellos significan la formación y profesionalización docentes discursivamente como un recurso para dar sentido argumentativo a las relaciones con sus pares académicos y sus estudiantes.

Además de la formación y profesionalización docentes universitarias en programas formales, hay experiencias no formales o informales de prácticas docentes y vida diaria académica como situaciones sociales y contextos de construcción de significados y acciones de formación docente que influyen en el tipo de educación universitaria.

Se evidencia la construcción de significados como un proceso múltiple que muestra las maneras de adscripción y diferenciación a categorías sociales, las formas de atribución y afiliación para definir o diferenciar a profesores y estudiantes en las relaciones con otros actores educativos, y las tensiones y contradicciones cambiantes en el discurso que articulan la práctica para quienes ejercen la docencia.

## Referencias bibliográficas

- Bruner, J. (1990). *Los actos de significado*. México: Paidós.
- Gee, J. P. (2010). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. New York: Routledge.

- Jefferson, G. (1984). On the organization of laughter in talk about troubles. In J. Maxwell & J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (pp. 346-369). Cambridge: Cambridge University Press.
- Martínez-Hernández, A. M. P., Torres-Carrasco, R., Hernández-Romo, A. K., de Agüero-Servín, M. M., Olvera-López, A., Lara-Gutiérrez, Y. A., & Pompa-Mansilla, M. (2018). Diseño, desarrollo y análisis de los grupos focales para el Proyecto de Formación Docente en la UNAM. En M. Sánchez-Mendiola & A. M. P. Martínez-Hernández (Eds.), *Formación docente en la UNAM: antecedentes y la voz de su profesorado* (pp. 161-190). México: UNAM.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica*. México: Paidós.



## **Competencia comunicativa como indicador de empleabilidad en Asunción, Paraguay, 2019**

**RODRÍGUEZ FROMHERZ, FÁTIMA ROCÍO**  
**LEZCANO MENCÍA, ALEJANDRO**

*Universidad de la Integración de las Américas (Paraguay)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Tal como lo afirma la OIT la empleabilidad se refiere a las competencias que refuerzan la capacidad de las personas con el propósito de encontrar y conservar un trabajo. Estas, hacen referencia tanto a las denominadas competencias genéricas como a las específicas, aunque actualmente también se llame a las primeras blandas y a las segundas, duras. En Paraguay, en los últimos años, los resultados de las evaluaciones realizadas muestran una debilidad en el desarrollo de la competencia comunicativa, que se encuentra dentro de las competencias genéricas o blandas cuando se habla de empleabilidad. Esta debilidad, atendiendo a ciertas publicaciones periodísticas se ha hecho muy notoria en jóvenes que buscan empleo.

A pesar de que el problema ha sido debatido en el ámbito periodístico no se cuenta con ningún informe de investigación sobre el tema. Teniendo este escenario se ha iniciado la investigación con el propósito de que el informe se constituya en un aporte para las instituciones encargadas de la formación y permita, además llevar adelante un proceso dialógico entre educación, empleabilidad y formación profesional. A partir de la problemática planteada se han formulado las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las debilidades que presentan los postulantes en el momento de la búsqueda de empleo?
- ¿Cuál es el sistema de acceso al empleo que utilizan las empresas para cubrir las vacancias?
- ¿Qué competencias son excluyentes en el momento de la selección del nuevo personal?
- ¿Cuál es la importancia que otorga el empleador a la competencia o capacidad comunicativa?

Estas preguntas han llevado a que se plantearan los objetivos:

- Analizar la importancia que adquiere la competencia comunicativa en el momento de la selección de empleados
- Identificar el sistema de selección de personal empleado por las empresas que conforman la muestra
- Describir las debilidades que presentan los postulantes
- Reconocer las competencias consideradas excluyentes en el momento de las contrataciones.

### **Metodología**

Este estudio es de tipo descriptivo con un enfoque cualitativo, pues permite un acercamiento a los indicadores de empleabilidad mediante la aplicación de la técnica de la entrevista a profundidad. La población la constituyen las

empresas del sector terciario y pertenecientes a los servicios generales, esto considerando que es el área que emplea a la mayor cantidad de jóvenes paraguayos, atendiendo a los últimos datos del ámbito económico.

La muestra ha sido seleccionada por conveniencia, puesto que no todas las empresas privadas se caracterizan por la accesibilidad. Las personas entrevistadas son las encargadas de las direcciones de Recursos Humanos de las tres empresas que se constituyen en la muestra; una de ellas pertenece al rubro de la asistencia sanitaria privada y las otras dos a la supermercadista. Estas dos últimas no solo se encuentran en la capital del país, sino que cuentan con varias sucursales en otras ciudades. Las tres tienen más de 1000 empleados.

Se han analizado además las convocatorias de oportunidades laborales que realizan las empresas, ya sea en forma directa o por medio de aquellas tercerizadas que se encargan de la búsqueda y selección de personal.

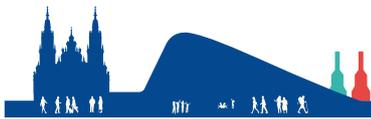
## Resultados y conclusiones

Los resultados muestran que los procedimientos empleados para la selección de personal son prácticamente iguales, pues parten de la revisión de la hoja de vida de acuerdo con el perfil solicitado para el puesto y la entrevista. En la empresa del rubro de salud, luego se aplica un test psicológico y evaluación de conocimiento y, finalmente tienen un periodo de pasantía (8 días dependiendo de las áreas). Las encargadas de la selección de personal manifiestan que en el momento de las entrevistas los postulantes se muestran inseguros al expresarse, de que no son capaces de responder preguntas sobre posturas y objetivos de vida, ni siquiera sobre las aspiraciones, metas, sueños que tienen como trabajadores, como si no los tuvieran.

Destacan la importancia que adquiere la competencia comunicativa demostrada por el postulante en el momento de seleccionar a los empleados. Con los hallazgos se evidencia que la mayor debilidad presentada se da en la expresión oral. Tanto la educación secundaria como la formación profesional precisan enfatizar el desarrollo de la competencia comunicativa, puesto que es de suma trascendencia en el momento de acceder a un empleo.

## Referencias bibliográficas

- Gil Flores, J. (2007). La evaluación de competencias laborales. *Educación XX1*, 10, 83-10
- Hymes, D. H., & Bernal, J. G. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función*, 9, 13-37.
- María Marta, F., & London, S. (2013). Empleabilidad, educación y equidad social. *Revista de estudios sociales*, 47, 79-91.
- Martína, R. D. (2014). The importance of communication competency for employability La importancia de la competencia comunicativa para la empleabilidad. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 139, 387-394.
- Montoya, L. A., de Arias, L. M. P., & de Trujillo, M. E. F. (2007). Competencias y empleabilidad. *Scientia et technica*, 5(37), 379-382.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., y Elbert, R. (2005). *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de [fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Ruth%20Sautu,%20Manual%20de%20metodologia.pdf](http://fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Ruth%20Sautu,%20Manual%20de%20metodologia.pdf)
- Secanella, J. (2016). Nuevas competencias para la empleabilidad de los estudiantes universitarios. *La cuestión universitaria*, 7, 40-47.



# **El Colegio Oficial como medio para el fortalecimiento de la profesión: conociendo a la iniciativa procolegio de pedagogía y psicopedagogía en la Comunidad de Madrid**

**VALERO MOYA, AÍDA**

*Universidad Politécnica de Madrid (España)*

**REDONDO CORCOBADO, PALOMA**

**ESTUPIÑÁN RODRÍGUEZ, PAUL GREGORIO**

*Universidad Complutense de Madrid (España)*

## **Contextualización**

A pesar del bagaje centenario con el que cuentan los estudios de Pedagogía, el reconocimiento del que gozan sus egresados y egresadas está muy lejos de acercarse al atribuido a otras profesiones. Esta situación, junto a las secuelas adyacentes a una identidad poco conformada y consolidada, contribuye al sentimiento de desamparo de cientos de jóvenes al finalizar dichos estudios. Frente al amplio espectro que abarcan los mismos y la escasa delimitación de sus funciones, especialmente respecto a las de otros profesionales con los que comparten espacios, la brecha entre la realidad laboral y el mundo académico es cada vez mayor (De Francisco, González, Lobit, & Parra, 2018).

De manera paralela, el órgano representativo por excelencia de los intereses y derechos de un colectivo (en este caso los y las profesionales de la Pedagogía), los Colegios Oficiales, cuentan con una mínima presencia en el territorio nacional. A día de hoy, solamente existen tres colegios de Pedagogía (Comunidad Valenciana, Cataluña y Baleares), además de un Consejo Estatal de Colegios Oficiales de Pedagogía y Psicopedagogía que los respalda jurídicamente. Cabe recordar que los primeros son corporaciones de carácter público cuyos fines esenciales giran en torno a la defensa y ordenación de la profesión, así como la protección de ciertos intereses como colectivo y el cumplimiento de una deontología establecida (Ley 19/1997, de Colegios Profesionales de la Comunidad de Madrid). Teniendo en cuenta este contexto, y a pesar de varios intentos fallidos, los y las profesionales de este campo que desarrollan su profesión en la Comunidad de Madrid no tienen un Colegio Oficial al que acudir.

El fin de esta comunicación es visibilizar la imperante necesidad de creación de esta entidad en la comunidad mencionada autónoma, así como exponer las principales acciones llevadas a cabo en dicho proceso desde hace más de un año, de la mano de su correspondiente asociación procolegio.

## **Descripción de la experiencia**

Uno de los hitos que tienen mayor relevancia a lo largo del proceso de constitución de un Colegio Oficial es la creación de una asociación procolegio que aúne un quorum suficiente de profesionales que apoyen esta necesidad. De

esta forma, se obtiene no solamente un aval para la iniciativa sino una detección de necesidades previas. Con esta meta se constituyó la Asociación Pro-Colegio Oficial de Pedagogía y Psicopedagogía de la Comunidad de Madrid.

Tal y como se establece en sus estatutos, y más allá de la creación del Colegio Oficial, esta iniciativa persigue los siguientes objetivos:

- a. Defender y proteger los intereses y derechos de los y las profesionales en sus distintos ámbitos de actuación.
- b. Ordenar y difundir el ejercicio y las competencias de la profesión.
- c. Perseguir y erradicar el intrusismo profesional.
- d. Elaborar el Código Deontológico relativo al ejercicio de la profesión.
- e. Impulsar y promover la formación, el perfeccionamiento y la actualización profesional de sus integrantes.
- f. Participar conjuntamente con las universidades y administraciones educativas competentes en pro de la profesión.
- g. Crear cuantos servicios sean necesarios para fortalecer la profesión.

Partiendo de este planteamiento, la iniciativa procolegio ha tratado de adentrarse y afianzarse poco a poco en el escenario profesional de la Pedagogía y sus distintos ámbitos de actuación, estableciendo su sede en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid y nutriéndose de un equipo de trabajo diverso, compuesto por profesionales con distintas trayectorias e intereses.

En cuanto a sus principales acciones y logros, cabe destacar:

- El éxito de un recurso de reposición presentado a una convocatoria de ayudas de formación práctica en las cuales no se requería a los y las profesionales de la pedagogía.
- El asesoramiento en materia de convenios y competencias profesionales.
- La participación en jornadas de orientación profesional para estudiantes de grado.
- La organización de un congreso científico de política educativa, así como varias reuniones informativas sobre la iniciativa.
- El establecimiento de acuerdos de colaboración con otras entidades y organizaciones profesionales.
- La asistencia periódica al encuentro de decanos de Pedagogía organizado por el Consejo de Colegios, entre otros.

Un año después y contando con un total de cincuenta socios y socias, la solicitud para comenzar con los trámites de creación del Colegio Oficial ha sido presentada.

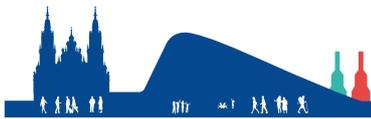
## Conclusiones

Si bien es latente la complejidad y la dilatación que puede llegar a tener el presente proceso, creemos firmemente en que un Colegio Oficial constituye uno de los principales medios para fortalecer la identidad y la profesión pedagógica, abriendo no solo las puertas a nivel profesional sino mejorando sus planes de estudio. Así, ofrecería una mayor y mejor orientación profesional, asesoramiento y apoyo jurídico, una formación continua y permanente más adaptada a las nuevas demandas sociales, defendería y reivindicaría nuestro espacio, etc.

No obstante, existen notables limitaciones y dificultades que han de tenerse en cuenta, tales como la necesaria segregación del organismo que actualmente recoge esta profesión en sus estatutos, los arduos trámites burocráticos, la no obligatoriedad de colegiación para ejercer, o la falta de compromiso que existe entre los propios profesionales de la pedagogía para luchar por y para demostrar a la sociedad lo que esta profesión puede aportar.

## Referencias bibliográficas

- Ley 19/1997, de 11 de julio, de Colegios Profesionales de la Comunidad de Madrid. Publicada en el *Boletín Oficial del Estado (BOE)* No. 109, el 7 de mayo de 1998 (pp. 15.213-15.219). España.
- De Francisco, V., González, R., Lobit, T., & Parra, J. (2018). *Propuesta de diseño para la creación del Colegio Oficial de Pedagogía de la Comunidad de Madrid* (Trabajo de Fin de Grado). Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.



## **El Itinerario Personalizado de Inserción: limitaciones y posibilidades para el proceso de orientación**

**INFANTE REJANO, CARLOS**

*Servicio Andaluz de Empleo (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

El Itinerario Personalizado de Inserción (en adelante IPI) personifica el proceso de orientación desarrollado desde las Administraciones Públicas y constituye una herramienta de gran utilidad en el marco de las políticas activas de empleo, ya que es la puerta de entrada a los programas de empleo. Por su generalizada representatividad en materia de empleo, resulta fundamental que su implementación como recurso sea lo más óptimo y rentable para las personas beneficiarias en particular, y para el servicio público que lo presta en general. Sin embargo, el IPI presenta tres limitaciones que chocan directamente con una concepción amplia de la práctica de la orientación laboral y, por ende, con valor como promotor y facilitador de la empleabilidad:

1. Limitar su desarrollo sólo a la atención de personas desempleadas: esto es esperable por la propia naturaleza de cualquier Administración laboral pública. Sin embargo, tan importante es favorecer la inserción laboral, como fomentar la calidad del empleo. En este sentido, es conveniente contrarrestar desde una concepción más amplia del IPI las peculiaridades de temporalidad y estacionalidad que tan fuertemente vienen lastrando el mercado laboral andaluz, permitiendo el acceso a un IPI a aquellas personas en condiciones objetivas de precariedad laboral.
2. Limitar su validez a un tiempo determinado con independencia de la persona que recibe el servicio. En términos generales, un IPI es normativa e institucionalmente válido si al menos tiene 4 horas de duración. Pero no todas las personas usuarias del servicio de orientación necesitan ese tiempo. Sin embargo, prevalece normativamente la idea de comprobar si se ha cumplido o no con las condiciones computables del IPI, ya que es lo que al final valida institucionalmente el proceso de orientación frente a los resultados reales que se hayan alcanzado a lo largo del mismo en términos de clarificación del objetivo profesional, promoción de la cualificación y/o de competencias adquiridas para la búsqueda efectiva de empleo.
3. Limitar sus posibilidades de actuación sobre las personas demandantes de empleo. El predominio cuantitativo asociado a la validación de un IPI puede menoscabar la personalización en la atención, provocando casos de estandarización e instrumentalización del proceso de orientación.

En este trabajo se desarrollan ampliamente estas limitaciones implícitas en el corpus normativo y práctico de la orientación laboral, y en un entorno en el que se vislumbran cambios en la gestión de la demanda, se apuntan algunas ideas que favorezcan la máxima optimización del IPI.

## Metodología

Este trabajo adopta un modelo de investigación enmarcado en el paradigma cualitativo (Cook y Reichardt, 1986; Cohen y Manion, 1990). Concretamente, se ha llevado a cabo un análisis de contenido de los principales documentos y regulaciones normativas nacionales y autonómicas que definen y caracterizan el IPI y su práctica, centrando nuestra atención en aquéllos contextualizados en el territorio andaluz.

Asumimos la formulación de inferencias en la técnica de análisis de contenido (Holsti, 1969) desde la premisa ecológica que acompaña a dicho análisis (Krippendorff, 1990), ya que texto y contexto son dos realidades indivisibles en este acercamiento cualitativo a la realidad. En este sentido, el análisis de contenido realizado en torno al IPI no es ajeno metodológicamente hablando a la realidad sociolaboral en el que se encuentra inmersa la orientación laboral y profesional en Andalucía en particular, y en España en general. Nuestro interés no ha residido tanto en la descripción de los contenidos sobre la materia objeto de estudio, como en reflejar la realidad actual de la naturaleza y práctica del IPI, en la que se pueden evidenciar contradicciones con el significado implícito en una gestión de la empleabilidad.

## Conclusiones

Tras la revisión normativa y conceptual del concepto del IPI, concluimos que apenas ha ido evolucionando su implementación en un contexto laboral complejo y cambiante.

Es conveniente apostar por una clara visión educativa de la orientación laboral y profesional que dé respuesta a la mayor casuística posible de las situaciones descritas, derivadas de las personas usuarias que buscan una mejora de su situación laboral.

El IPI no deja de representar —desde su interpretación más técnica— un proceso de orientación, por lo que es conveniente que ambos factores —normativo y técnico— se encuentren en la máxima alineación posible, lo que implica diferentes formas de visualizar, acceder, desarrollar y computar el IPI, cuestiones que van más allá de su actual imagen normativa.

A su vez, el IPI, como artefacto social y herramienta de trabajo por excelencia en el campo de la orientación, debe ser sensible a diferentes tipos de estrategias de intervención, reconfigurando sus parámetros y condiciones de desarrollo que —al tiempo que no contravengan las directrices europeas al respecto— sirvan para mejorar la adaptación de los servicios de orientación a las necesidades y características actuales de la población diana, en mayor consonancia con los actuales flujos del mercado de trabajo.

## Referencias bibliográficas

- Cohen, L., y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cook, T. D., y Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Holsti, O. R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis y contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.



## **Competencias y alfabetización mediática para la empleabilidad en Educación Secundaria**

**CIVILA, AMPARO**

*Universidad de Málaga (España)*

**CIVILA, SABINA**

*Universidad de Huelva (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Esta aportación es un análisis teórico sobre las competencias de empleabilidad, que los docentes tenemos la obligación de trabajar, desde etapas de infantil, pero especialmente en los últimos cursos de la educación secundaria obligatoria, si no queremos seguir incrementando la alta tasa de desempleo entre los chicos y chicas de edades entre los 16 y 25 años.

En las diferentes etapas de enseñanza se deben trabajar las habilidades y conocimientos para emprender un proyecto de vida, que comprende una trayectoria formativa, unas posibilidades de empleo y un desarrollo profesional continuo e innovador.

La pregunta fundamental que nos conduce al planteamiento de esta comunicación es: ¿Cómo hemos podido llegar en el sistema de educación secundaria obligatoria (ESO) a que personas sin una capacitación profesional específica ya figuren como desempleados? ¿Por qué no se oferta otra oportunidad formativa?

Los objetivos principales de este análisis teórico son:

- Comprender la importancia de la educomunicación y la alfabetización mediática para mejorar la búsqueda de empleo.
- Conocer nuevas vías formativas en la educación secundaria para evitar llegar al desempleo en edades tempranas.
- Trabajar las competencias de emprendimiento para personas interesadas en el autoempleo.

### **Metodología**

Para obtener los resultados y alcanzar los objetivos propuestos se ha realizado un análisis cualitativo basado en la revisión de la bibliografía sobre competencias hacia el emprendimiento, desarrollo de la empleabilidad como capacidad personal y sobre el uso de las nuevas tecnologías para la búsqueda de empleo. También se han analizado las estadísticas de desempleo por franjas de edad en los últimos años, así como, se han estudiado los contenidos curriculares de los últimos cursos de educación secundaria obligatoria (ESO) relacionados con la búsqueda de empleo y la alfabetización mediática.

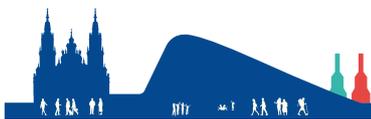
## Conclusiones

Un proyecto de vida profesional que se emprende, implica riesgos y precisa de marcada identidad. La motivación y seguridad en el ejercicio laboral es imprescindible. Además, se necesitan entrenar estos factores:

- Voluntad e interés hacia una actividad.
- Valentía hacia lo difícil, arriesgado y novedoso.
- Actitud de perfeccionamiento, enfocada hacia la consolidación y mejora.
- Proactividad; tomar la iniciativa y ser responsables de las consecuencias.
- Aprender a aprender.
- Aptitudes de inserción como conocer el entorno (incluido el online) y saber relacionarse.
- Disponibilidad laboral y madurez.
- Autoconocimiento y autoconfianza.
- Uso de las herramientas mediáticas para el fomento del empleo.
- Aprendizaje continuo.
- Flexibilidad.
- Comunicación con agentes externos y con el propio equipo de trabajo.
- Saber gestionar el tiempo y los recursos.
- Competencias digitales y virtualidad, que posibilita ampliar los contextos de trabajo.
- Trabajo en equipo: compartir, delegar y confiar en el equipo.
- Conocimiento del uso de las nuevas tecnologías para buscar empleo.

## Referencias bibliográficas

- Civila, A. (2009). Servicios Sociales: La orientación para la formación y el empleo. En X. Úcar y A. Llena (Eds.), *Actas del XXIII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social. Servicios Sociales y comunidad: Respuestas frente a la crisis socioeconómica*. Barcelona: SIPS/Universidad Autònoma de Barcelona/Universidad de Barcelona.
- Civila, A. (2015). Comunicación e información virtual en la docencia. En J. Ruiz- Palmero, J. Sánchez Rodríguez, y E. Sánchez-Rivas (Eds.), *Innovaciones con tecnologías emergentes*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Fontela, E. (2000). *El futuro de los mercados de trabajo*. En F. Sáez (Coord.), *Formación y empleo* (pp. 669-679). Madrid: Visor.
- Frago, E., Jover, G., López, V. M., Márquez, F., y Mora, G. (1999). *Trabajar para vivir. Una propuesta innovadora de inserción sociolaboral*. Madrid: Miraguano Ediciones.
- Organización de Cooperación y Desarrollo Económico. (1984). *Jóvenes sin empleo. Tres estrategias*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Romero Rodríguez, S. (1999). *Orientación para la transición de la escuela a la vida activa*. Barcelona: Laertes.



## **El video, estrategia para desarrollar competencias profesionales docentes en escenarios reales**

**LEÓN RODRÍGUEZ, CARMEN**  
**ORDOÑEZ ROBLES, NANCY**

*Escuela Normal Regional de la Montaña (Mexico)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

La práctica profesional en el ámbito educativo representa un espacio con un potencial formador, enriquecido cuando se promueve la reflexión sistemática que orienta el perfeccionamiento formativo de ésta y la concreción de las competencias profesionales. Este periodo, hace del acompañamiento de la práctica profesional del estudiante normalista, una experiencia en la que se deben sortear diversas dificultades y en el que las instituciones de nivel básico que colaboran con este periodo, ubicadas en localidades rurales de Guerrero, México, ofrecen diversidad de problemáticas no sólo educativas, proporcionando al estudiante un espacio de aprendizaje único y real.

Sin embargo, durante la organización de esta práctica profesional se observaron deficiencias en los estudiantes, esto generó que durante el ciclo escolar 2018-2019, de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, se realizara un diagnóstico educativo a alumnos de sexto semestre.

Éste demostró dificultades en las competencias genéricas y profesionales, aunado a ello, durante la revisión de la estructura y contenido de la planeación didáctica, relacionada a la competencia profesional “Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica”, se identificó que realizaron plagio y descargaron de internet estas planeaciones.

Otras, presentaban secuencias didácticas con actividades planteadas y desarrolladas solo con la utilización de los libros de texto, se observó que no coincidían los aprendizajes esperados con la secuencia de actividades de aprendizaje planteadas. Además, mediante círculos de valoración docente se evaluó el dominio de contenidos, material didáctico contextualizado y la transposición didáctica realizada por parte de los estudiantes.

Esto demostró que el estudiante normalista no realizaba una investigación previa a la planificación para dominar el contenido a abordar, ocasionando que las actividades planteadas no estuvieran relacionadas ni se diseñaran de manera gradual y secuencial, además, la transposición didáctica no era realizada. Esto representó un reto a superar para transitar la práctica profesional de una manera que potenciara las competencias profesionales de los estudiantes, era necesario plantearnos

¿Cómo desarrollar las competencias profesionales en estudiantes de licenciatura en educación intercultural bilingüe, para que se desempeñen eficazmente en la práctica profesional? ¿Qué estrategias permiten al estudiante normalista identificar sus dificultades y desarrollar de manera autónoma sus competencias profesionales? A partir de ello, se planteó como objetivo: Desarrollar las habilidades metacognitivas de los estudiantes normalistas mediante la videograbación reflexiva para concretar sus competencias profesionales.

## Metodología

El diseño metodológico se sitúa bajo los lineamientos de la investigación-acción, en el campo de estudio: las escuelas primarias bilingües de los grupos lingüísticos me'phaa, tu'un savi y náhuatl. Realizado durante el ciclo escolar 2018-2019, en un proceso que integró a 7 docentes de los diferentes cursos, 20 estudiantes normalistas y 20 profesores de educación básica.

Se inició con un diagnóstico, se informó los resultados a estudiantes. Posteriormente, el estudiante debía desde el análisis y reflexión diseñar actividades para subsanar sus deficiencias y mejorar sus competencias profesionales. Después, gestionaron un curso de planeación didáctica, continuaron con una revisión grupal de estas planeaciones y establecieron tareas enfocadas a mejorar dificultades que persistían.

En la práctica profesional utilizaron la videograbación para desarrollar el proceso reflexivo, porque les permitía comprender y reflexionar su actuar para potenciar su evolución profesional. Primero, individualmente observaron el video de sus clases, identificaron dificultades en aspectos organizativos, metodológicos, lingüísticos y contextuales; las relacionaron con sus competencias profesionales, revisaron la teoría correspondiente y elaboraron una lista de tareas para mejorar. Después, realizaron este proceso de manera grupal. En esta parte se hizo énfasis en el desarrollo de una reflexión compartida que le permitiera visualizar lo que no identificó antes.

### Resultados y conclusiones

Se observa mejoría en las competencias profesionales, la autonomía y responsabilidad de 16 de ellos, los 4 que aún presentan dificultades son apoyados por su equipo para mejorar. Respecto a la supervisión y acompañamiento de la práctica docente, está se reforzó con la videograbación, para los alumnos resultó una actividad que contribuyó a conocer su desempeño en un escenario real y esto lo llevó a ser consciente del nivel de desarrollo de sus competencias profesionales.

Además, al plantearse metas para subsanar sus dificultades incrementó en él su capacidad para autorregular su propio proceso de aprendizaje, propiciando con ello una mayor autonomía formativa y el desarrollo de habilidades metacognitivas. Sin embargo, también desarrolló en un primer momento tensión y nerviosismo, debido a que se sentían cohibidos al ser observados por sus pares, dificultad superada conforme mejoraron sus competencias profesionales.

También, se desarrolló la competencia reflexiva a mayor profundidad. Como resultado de esta intervención se logró fortalecer el trabajo colaborativo entre pares. Se posibilitó en los estudiantes una interdependencia positiva entre pares, al mismo tiempo proporcionó la oportunidad de ejercitar y mejorar su pensamiento crítico, hasta lograr desarrollar conocimiento complejo que integró y movilizó sus saberes para transformarlos en competencias profesionales.

## Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (2011). Estímulos organizacionales para el pensamiento innovador. En *La práctica pedagógica en entornos innovadores de aprendizaje* (pp. 43-51). Montevideo: ANEP.
- Brueckner, L., & Bond, G. (1986). *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje* (Vol. 2). Madrid: Rialp.
- García, M., y Benitez M. (2000). Reconceptualización de la profesión docente mediante el empleo del video. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 14, 77-82.
- Guerra, P. (2009). Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(2), 243-260.
- Glinz, P. (2005). Un acercamiento al trabajo colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(7), 1-14.
- Maldonado, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, 13(23), 263-278.
- Nocetti, A., y Medina, J. (2018). Condiciones que desencadenan la reflexión docente en el futuro profesor durante sus prácticas de formación. *Revista Espacios*, 39(15).
- Puig, C. (2004). El rol docente del tutor de prácticas y el acompañamiento al estudiante. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 4, 455-462.
- SEP (2012). *El trayecto de Práctica profesional: orientaciones para su desarrollo. Plan de estudios 2012*. México: SEP.
- Zabalza, M. Á. (2007). La didáctica universitaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59(2), 489-510.



# Oportunidades y dificultades para la actualización formativa de las Orientadoras y los Orientadores de CIFP en Galicia

DIZ LÓPEZ, MARÍA JULIA  
SANJUÁN ROCA, MARÍA DEL MAR

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

## Descripción general de la/s preguntas de investigación y objetivos

En esta aportación presentamos un extracto de los resultados obtenidos en la tesis de doctorado “El Departamento de Información y Orientación Profesional en los Centros Integrados de Formación Profesional de Galicia. Perfil y necesidades de formación de sus profesionales” realizada dentro del Programa de Doctorado en Educación de la USC.

Se inscribe en la línea de investigación sobre formación del profesorado (Muñoz, Fuentes, y González Sanmamed, 2012). Más concretamente, en la evaluación de necesidades formativas de orientadores y orientadoras para el desempeño de sus funciones. Diversas investigaciones en este campo indican que la formación inicial resulta insuficiente para que dichas/os profesionales desarrollen un desempeño laboral acorde con los cambios acaecidos en su ámbito de trabajo (Vélaz de Medrano, Manzanares, López, y Manzano, 2013).

El estudio se ha realizado en los Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP) de Galicia dependientes de la *Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional*. Y nos hemos detenido en la figura del o de la orientador/a profesional por haber visto ampliadas y renovadas sus funciones a partir del *Decreto 77/2011, de 7 de abril*, mediante el que se estableció un reglamento orgánico para dichos centros, que supuso a la par, un cambio en la organización de su sistema de orientación. En este sentido, hemos considerado que debíamos conocer las demandas expresadas por quienes viven la profesión y experimentan las necesidades formativas que les exigen los cambios producidos en la misma.

La pregunta de investigación que ha orientado esta parte del estudio se dirigía a determinar si este colectivo disponía de oportunidades de formación suficientes y adecuadas para las funciones que se les demandan. A partir de la misma se formularon los siguientes objetivos específicos de la tesis:

5. E. Analizar el interés que las personas participantes en el estudio muestran por estar actualizadas, su asistencia a acciones formativas y modalidades de formación preferidas.
6. E. Indagar las dificultades que tienen para formarse.

Desde el punto de vista del diseño de la investigación, constituye un diseño no experimental, también denominado “ex post facto” puesto que no tenemos control sobre las variables dependientes y, además, por su naturaleza, no son manipulables (Bisquerra, 2004).

La participación obtenida en el estudio ha sido del 90% de la población diana, integrada por 20 centros, con una representación del 78% por ciento de mujeres.

## Metodología

La investigación adopta una metodología mixta, que combina técnicas cuantitativas y cualitativas en la recogida y en el análisis de la información.

Atendiendo a las técnicas empleadas podría decirse que se trata de un *estudio de encuesta*, puesto que obtenemos la información preguntando directamente a las personas sujeto de estudio (Bisquerra, 2004). En relación a la forma de administración, se clasifica como *entrevista personal*, ya que “implica la participación directa del entrevistador que es quien plantea las cuestiones a los sujetos entrevistados” (Torrado, 2004, p. 241).

Los datos que aquí presentamos se han recabado mediante una entrevista semi-estructurada en la que se combinaron preguntas abiertas, semi-abiertas y cerradas, partiendo de un guion preestablecido. Dichas entrevistas se materializaron entre el 2014 y el 2015 en su lugar de trabajo. Fueron registradas en soporte sonoro y transcritas por la doctoranda.

Con respecto a la información cuantitativa, se realizó un *análisis descriptivo* (frecuencias y porcentajes) de todas las dimensiones de la entrevista mediante el programa *IBM SPSS Statistics 23.0*. Además, se ha efectuado el *análisis cualitativo* de las respuestas abiertas, en el que también se han tenido en cuenta las aclaraciones realizadas por las personas entrevistadas y sus observaciones personales.

## Resultados y conclusiones

La titulación de acceso al puesto de trabajo había sido la Licenciatura en Psicología o equivalente, para un 61% de los casos y la titulación en Pedagogía o equivalente, para el 39% restante. Un 88,9% valoraron la formación universitaria como insuficiente para asumir sus actuales obligaciones profesionales.

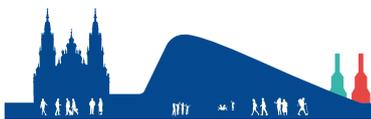
El 100% de las personas entrevistadas manifiestan haber realizado formación complementaria, destacando las acciones formativas ofertadas por la administración educativa (100%). El número de actividades formativas realizadas anualmente los valores oscilan entre 1 y 5 actividades, siendo la media de 2,56. El mayor número de casos (44,4%) realizan 2 actividades al año y el 55,6% se habían formado durante el curso en el que se les realiza la entrevista.

En lo concerniente a las dificultades para acceder a actividades de formación, el 88,9% manifestaron haberlas experimentado, siendo la más indicada la falta de interés de los cursos ofertados (44,4%).

Para finalizar, debemos indicar que la formación inicial de las orientadoras y orientadores es el punto de partida de un proceso permanente de aprendizaje, por lo que se revela necesaria una formación continua, ajustada a su práctica profesional que les permita desempeñar las nuevas competencias y demandas de sus puestos de trabajo.

## Referencias bibliográficas

- Altschuld, J. W., y Witkin, B. R. (2000). *From Needs Assessment to Action: Transforming Needs into Solution Strategies*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Barcelona: La Muralla.
- Bradshaw, J. (1981). *Una tipología de la necesidad social*. Barcelona: Dirección General de Servicios Sociales.
- Comunidad Autónoma de Galicia. Decreto 77/2011, de 7 de abril, por el que se establece el Reglamento orgánico de los centros integrados de formación profesional competencia de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (*Diario Oficial de Galicia*, núm. 90, de 10 de mayo, pp. 8548-8593).
- De Miguel, M. (Coord.). (1993). *Evaluación y desarrollo profesional docente*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Muñoz, P., Fuentes, E., y González, M. (2012). Necesidades formativas del profesorado universitario en infografía y multimedia. *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 303-321.
- Torrado, M. (2004). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 231-257). Madrid: La Muralla.
- Vélaz de Medrano, C., Manzanares Moya, A., López-Martín, E., y Manzano-Soto, N. (2013). Competencias y formación de los orientadores escolares: estudio empírico en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación, n.º extraordinario*, 261-292.



## **Desarrollo de competencias profesionales para la inserción laboral de colectivos vulnerables: percepción desde la formación profesional básica**

**SARCEDA GORGOSO, M. CARMEN**  
**BARREIRA CERQUEIRAS, EVA MARÍA**

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### **Descripción general de la/s preguntas de investigación y objetivos**

La Ley Orgánica 5/2002 define la formación profesional como la comprensión de un “conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica” (p. 22440). Más recientemente, la Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE) introduce la Formación Profesional Básica (FPB) como una enseñanza de Formación Profesional que comparte los fines y aspectos específicos de las enseñanzas profesionalizadoras. El Real Decreto 127/2014, establece además que su objeto es la adquisición de las competencias profesionales, personales y sociales y de las competencias del aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Esta finalidad, sin duda incuestionable, resulta especialmente importante si se atiende al colectivo que cursa FPB: alumnado entre 15 y 17 años que, habiendo cursado 3.º curso de ESO o, excepcionalmente, 2.º curso, esté en riesgo de fracaso escolar o haya fracasado de facto. Es, por tanto, un colectivo especialmente vulnerable que precisa de una adecuada respuesta del sistema educativo a su derecho a una educación inclusiva que les permita alcanzar los resultados de aprendizaje vinculados a las competencias profesionales del título y, así, favorecer la inserción laboral.

De la revisión de la literatura sobre FPB, se constata la diversidad en las temáticas abordadas. Así, Sarceda-Gorgoso, Santos-González y Sanjuán (2017) realizan un diagnóstico de la FPB como medida para paliar el fracaso escolar, mientras que Fernández-García, García & García (2019) analizan el papel de la FPB como alternativa para atender a las necesidades educativas de los jóvenes en riesgo social. También las TIC son objeto de atención, tanto en lo que concierne a la competencia digital del alumnado de FPB (Moreno, Fuentes & López, 2019), o a las implicaciones del contexto social, económico y cultural del alumnado de FPB para la utilización de estos dispositivos (Moreno-Guerrero, López, Pozo & Fuentes (2019). Atendiendo a la inserción laboral, Sarceda-Gorgoso, Santos, Barreira & Sanjuán (2019) exploran el potencial de la FPB con relación al trinomio diversidad-éxito educativo-empleabilidad, mientras que Negri & Leiva (2019) analizan el papel de los docentes de FPB en la inserción sociolaboral de jóvenes con Diversidad Funcional Intelectual.

Estos estudios evidencian el valor de la FPB como medida niveladora de desigualdades, si además consideramos que la investigación sobre el tema es todavía escasa, trabajos como el que se presenta se dotan de un valor añadido. En él se plantean dos objetivos: 1) Conocer la autopercepción del alumnado de FPB sobre su desarrollo competencial profesional, y 2) Identificar variables que influyen en esta autopercepción.

## Metodología

La metodología seguida presenta carácter cuantitativo, con el cuestionario como instrumento de recogida de información. En este caso, ha sido elaborado *ad hoc*, conformado por 5 dimensiones que se responden en una escala de medida tipo Likert de 5 grados. El instrumento fue sometido a juicio de expertos, quienes revisaron los ítems según su pertinencia, descartado aquellos que no cumplían la condición de contribuir al conocimiento de las diferentes dimensiones. Una vez realizada la aplicación piloto a 30 estudiantes, la fiabilidad para el conjunto del cuestionario se sitúa en  $\alpha=.978$ , valor que indica una muy buena consistencia interna.

La aplicación definitiva, cuyos datos se presentan, tuvo carácter presencial llevándose a cabo en el aula en un momento acordado con el tutor o tutora del grupo, de manera que se interfiriera lo menos posible en la actividad ordinaria. En cuanto a la muestra participante, la componen 148 estudiantes de 1.º y 2.º curso de Formación Profesional Básica de la comunidad autónoma de Galicia, con una media de edad de 16,51 años.

## Resultados y conclusiones

Para el análisis de los datos se ha realizado a cabo una estadística descriptiva. El tratamiento y análisis ha sido efectuado a través del programa estadístico SPSS 25.0 para Windows.

De la muestra participante en nuestro estudio, predominan los hombres (74,3%) sobre las mujeres (25,7%). A un 81% del total de la muestra le gusta el ciclo que está realizando en la actualidad e, igualmente, a un alto número de encuestados le interesaría tener en un futuro una profesión relacionada con el ciclo que están cursando. En general, consideran tener un desarrollo competencial medio o incluso medio-alto.

Así mismo, dadas las características de las variables manejadas en este estudio, se ha aplicado la prueba *chi-cuadrado de Pearson* para comprobar si existe relación significativa entre ellas. Los resultados obtenidos indican la existencia de una relación significativa entre la variable *sexo* y la variable referida al *desarrollo de competencias relacionadas con la educación cívica y constitucional* ( $\chi^2=0.038 < 0.05$ ). Lo mismo sucede con *el desarrollo de competencias relacionadas con la comunicación audiovisual* en donde se observa una relación de ambas variables ( $\chi^2=0.035 < 0.05$ ). Así mismo, se constatan relaciones existentes entre la *familia profesional* de pertenencia con aquellas variables vinculadas con competencias con un carácter más profesional: *desarrollo de competencias propias del título de formación profesional, comprender la organización y las características del sector productivo correspondiente y los mecanismos de inserción profesional* y *el desarrollo del espíritu emprendedor* ( $\chi^2=0.000$ ).

Conforme a estos resultados, se puede concluir que la variable género influye en aquellas competencias de carácter más transversal, mientras que la familia profesional contribuye en mayor o menor medida al desarrollo de aquellas competencias más vinculadas con la profesionalización del individuo.

## Referencias

- Fernández-García, A., García, J. L., & García, M. (2019). La formación profesional básica, una alternativa para atender las necesidades educativas de los jóvenes en riesgo social. *Revista de Humanidades*, 36, 211-232.
- Moreno Guerrero, A. J., Fuentes Cabrera, A., & López Belmonte, J. (2019). Las competencias digitales del alumnado de Formación Profesional Básica. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 26, 9-33. doi: 10.30827/reugra.v26i0.111.
- Moreno-Guerrero A. J., López, J., Pozo, S., & Fuentes, A. (2019). Influencia del contexto en el uso de dispositivos TIC en la Formación Profesional Básica. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(1), 149-169. doi:10.21071/edmetic.v9i1.12195
- Negri, M. I., & Leiva, J. J. (2019). Liderazgo de los docentes de formación profesional básica para la mediación escuela-empleo del alumnado con diversidad funcional intelectual. *Contextos educativos*, 24, 95-111. doi: 10.18172/con.3902

- Sarceda-Gorgoso, M. C., Santos González, M. C., & Sanjuán Roca, M. M. (2017). La Formación Profesional Básica: ¿alternativa al fracaso escolar? *Revista de Educación*, 378, 78-102. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-378-362
- Sarceda-Gorgoso, M. C., Santos González, M. C., Barreira Cerqueiras, E. M., & Sanjuán Roca, M. M. (2019). Atención a la diversidad, éxito educativo y empleabilidad: de los programas de garantía social a la formación profesional básica. En M. A. Santos Rego, A. Valle Arias, y M. Lorenzo Moledo (Eds.), *Éxito educativo. Claves de construcción y desarrollo* (pp. 255-272). Valencia: Tirant Lo Blanch.



## La relevancia de la filosofía educativa en la formación docente

DÍAZ RODRÍGUEZ, JAVIER ALEJANDRO

*Universidad Nacional Autónoma de México (México)*

### Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

En la pedagogía, la filosofía de la educación no ocupa un lugar predominante, incluso está siendo desplazada a una situación desventajosa (Pérez, Limón, & García, 2013). En la actualidad, preguntarse para qué sirve el contenido teórico en una ciencia o disciplina es frecuente (Carr, 2007), pues desde el advenimiento de las políticas neoliberales, se ha privilegiado que en el currículo predominen contenidos que prometan ofrecer soluciones inmediatas y eficientes a las problemáticas globales que aquejan a la lógica del mercado (Torres, 2001).

La modalidad de trabajo, el conocimiento que produce y la relevancia que puede tener la filosofía de la educación no son cuestiones con respuestas convincentes para todos (Gadamer, 1977), pues su naturaleza no se acerca a lo sensible de forma directa ni sus resultados son evidentes al corto plazo.

Buscar la respuesta a la cuestión sobre cuál es la importancia que tiene actualmente la filosofía de la educación en el docente debe ser una prioridad para quienes en el campo educativo estudian e investigan fenómenos que por su peculiaridad inteligible no son aceptados del todo en el medio académico, pues se parte de que los conocimientos producidos en dicha área son estimados como secundarios, e incluso innecesarios.

En consecuencia, los objetivos que persiguen son:

1. Analizar la peculiaridad del objeto de estudio propio de la filosofía educativa y relacionarlo con el lugar que tiene en el campo pedagógico, con el objetivo comprender la articulación teórica y práctica que supone su conocimiento en el quehacer educativo.
2. Analizar el tipo de conocimiento que debe producir la filosofía de la educación en la actualidad, para que sea de provecho a quienes participan de la labor docente en el campo pedagógico.

Se pretende abordar la cuestión planteada de forma documental, y que su fundamento sea teórico, con el fin de posibilitar la reflexión sobre la relevancia actual que debe tener la filosofía educativa en el campo pedagógico y en la formación continua del profesorado.

### Metodología

La filosofía educativa tiene como objeto de estudio los fines de la educabilidad del hombre, y aquí se estima que sólo se pueden campar apelando al sentido y la interpretación.

Encontrar cómo los fines de la filosofía educativa pueden ser útiles al profesorado supone la comprensión de su relevancia en el campo pedagógico, ya que sólo así se le puede valorar y juzgar desde su interioridad.

El enfoque hermenéutico ha tenido diversas propuestas, una de éstas fue la sugerida por Hans-Georg Gadamer, la cual consiste en comprender el todo por sus partes y viceversa, según una estructura circular del conocimiento que supone un desplazamiento continuo entre el ser y el objeto cognoscible (Gadamer, 1977). La finalidad de dicha propuesta es la búsqueda de sentido por medio de la experiencia dialógica.

La propuesta citada implica la noción de aplicación, la cual es fundamental para comprender la relevancia de cualquier asunto marginalizado, debido a que implica una resignificación del objeto de estudio acorde al contexto actual (Gadamer, 1977). Se estima que la aplicación hermenéutica en la producción de conocimiento en la filosofía educativa adquiere un papel clave en la valoración, comprensión y construcción del conocimiento.

## Resultados y conclusiones

La importancia y el conocimiento efectivo de los contenidos propios de la filosofía educativa son provechosos al docente en la medida en que articulan la conciencia y la actuación en su quehacer profesional (Villanueva, 2006). La filosofía de la educación asumida e interiorizada a partir de un enfoque representa una alternativa al paradigma cientificista.

El estudio y la conciencia plena del conocimiento emanado de la filosofía educativa debe servir al docente para orientar su práctica, pues supone la aplicación directa de aspectos teóricos para entender la realidad inmediata y mediar la situación particular, y esto permite reconocer inconsistencias y posibilidades en la labor profesional (Vargas, 1982).

Toda práctica docente se haya inscrita en una propuesta curricular (Pérez, 2001), la cual determina la acción efectiva del profesional, y en ese sentido se puede afirmar que la configuración de un pensamiento sin la reflexión directa de aspectos teóricos sería solamente de tipo mecanicista.

La relevancia actual de la filosofía educativa, desde el enfoque hermenéutico, radica en que orienta la práctica docente que se ve determinada por el currículum hacia una posición en donde se piensa y asume la educación de forma, crítica, reflexiva y situada por medio de la noción de aplicación.

## Referencias bibliográficas

- Carr, W. (2007). El Papel de la teoría en el desarrollo profesional de un teórico educativo, en El docente investigador en educación (pp. 49-88). En A. Méndez & S. Méndez (Eds.), *Textos de Wilfred Carr*. México, D.F.: UACH. Recuperado de <https://www.aiu.edu/applications/DocumentLibraryManager/upload/Susy%20Mendez%20Pardo.pdf>
- Gadamer, H. G. (1977-1992). *Verdad y método* (vols. 1-2). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Mardones, J. M., & Ursúa, N. (1999). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México, D.F.: Ediciones Coyoacán.
- Pérez, D. (2005). Docencia y currículum, una lectura teórico-epistemológica. *Tiempo de Educar*, 3(5), 135-160. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/311/31103506.pdf>
- Pérez, D., Limón, A., & García, J. (2013). Marginación, exclusión y/o desplazamiento de la formación relacionada con la Filosofía, la Epistemología y la Teoría Educativa en los posgrados en educación. En B. Orozco & C. Pontón (Eds.), *Filosofía, teoría y campo de la educación. 2002-2011* (pp. 213-283). México, D.F.: ANUIES-COMIE.
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Vargas, S. (1982). Filosofía de la educación y currículum. *Revista Española de Pedagogía*, 40(158), 75-87. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/224733088.pdf>
- Villanueva, J. (2006). La filosofía y la formación docente hacia la construcción y consolidación de una praxis educativa más consciente, crítica y participativa. *Laurus. Revista de Educación*, 12, 206-235. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109912.pdf>



## **El voluntariado de Acción Social como espacio formativo alternativo en Formación Profesional: visión del alumnado de la Especialidad de Servicios Socioculturales y a la Comunidad del CIPFP Misericòrdia (Valencia)**

**CHECA CABALLERO, SABINA**  
**SOTO GONZÁLEZ, MARÍA DOLORES**  
**MÁRQUEZ BALDO, LIDIA**

*Universitat de València (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

(El presente trabajo parte de un TFM del Máster de Profesorado de Educación Secundaria de Florida Universitaria (Valencia), que recoge una investigación realizada con el alumnado de los diferentes Ciclos Formativos de la Especialidad de Servicios Socioculturales y a la Comunidad del CIPFP Misericòrdia de Valencia (curso 2018/2019).

Uno de los mayores retos de la educación en los últimos años ha sido la adecuación del sistema educativo a la formación por competencias impulsadas por el Espacio Europeo de Educación Superior. Esta educación por competencias integra e interrelaciona distintos tipos de aprendizaje, favoreciendo el cumplimiento de las demandas de la sociedad a la vez que las exigencias del mercado laboral (Etchegaray, Pascual y Calderón, 2018).

Por las características y la naturaleza de la Formación Profesional, próxima y dependiente de la realidad social y laboral, estas competencias se hacen imprescindibles para la formación de profesionales cualificados/as y comprometidos/as con su papel en la sociedad, especialmente desde ocupaciones propias del ámbito social. De esta forma, se plantea la necesidad de establecer nuevos espacios alternativos de educación, así como de emplear estrategias metodológicas activas y participativas, orientadas a una formación integral y basada en el desarrollo de competencias.

Así, se podría considerar el voluntariado como un espacio de acercamiento del alumnado a la realidad profesional, convirtiéndose en una herramienta de formación integral complementaria a la formación académica (Arias, 2011) que favorezca el desarrollo de un perfil de alumnado competente, con valores y actitudes prosociales, capital social, análisis crítico, comprometido con la realidad social y reconecedor del otro/a desde un trato horizontal (Loscalzo, Roldán y Más, 2015).

La pregunta de investigación es la siguiente: ¿qué opinión merece el voluntariado de Acción Social como espacio educativo alternativo por parte del alumnado de Formación Profesional?

Siendo los objetivos:

- Identificar cómo se posiciona dicho alumnado ante la capacidad formativa y profesionalizadora del voluntariado.

- Comprobar si existen diferencias en la consideración de dicho aspecto del voluntariado entre el alumnado con algún tipo de experiencia en este ámbito y aquel que nunca ha participado del mismo, en función del sexo y del Ciclo Formativo al que este pertenece.
- Conocer las características sociodemográficas y académicas del estudiantado voluntario del Centro y su patrón de dedicación a la acción voluntaria.
- Comprobar la existencia de perfiles de opinión en el alumnado respecto a esta capacidad formativa y profesionalizadora del voluntariado.

## Metodología

Para responder a dicha pregunta de investigación se recogió información entre el alumnado de primer curso de los diferentes Ciclos Formativos, pertenecientes a la Especialidad de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, del CIPFP Misericòrdia de Valencia (curso 2018/19). La muestra de la investigación estuvo compuesta por un total de 166 alumnas/os, empleándose un muestreo no probabilístico accidental.

Para la recogida de información se utilizó un cuestionario de corte cuantitativo, adaptado de otro cuestionario previo elaborado y validado en un trabajo anterior (destinado a alumnado universitario de lo social). Los ítems de dicho cuestionario están divididos en 10 dimensiones; el presente trabajo se centra en examinar los ítems correspondientes a la categoría “la relación entre el voluntariado y la formación del estudiantado de lo social”.

Se trata de un diseño Cuantitativo Descriptivo Correlacional, pues fundamentalmente se realizaron pruebas descriptivas, con el objetivo de conocer la distribución de las respuestas por parte del estudiantado encuestado y de definir el perfil del alumnado voluntario. Estas pruebas se complementaron con análisis no paramétricos con el fin de detectar diferencias significativas entre las diversas variables. De igual manera, se realizó un Cluster para comprobar la existencia de perfiles de opinión diferenciados.

## Resultados y conclusiones

Los resultados obtenidos en los diferentes ítems analizados muestran que el alumnado destaca el potencial formativo y profesionalizador del voluntariado, por lo que se puede concluir que esta actividad supone para el estudiantado una herramienta de aprendizaje y formación, un espacio de obtención de experiencia previa al ejercicio profesional, y una oportunidad de incorporación/promoción en el mundo laboral.

Asimismo, se identifican dos perfiles de opinión diferenciados: 1) estudiantado con opinión positiva hacia la capacidad formativa y profesionalizadora del voluntariado, y 2) estudiantado con un perfil más neutral al respecto y crítico con su “obligatoriedad” para el acceso a titulaciones/puestos laborales en el ámbito de lo social.

Aunque no se evidencian diferencias significativas atendiendo a las variables establecidas (experiencia en voluntariado, sexo y Ciclo Formativo), se puede decir que, en general, el alumnado con experiencia en voluntariado se muestra más favorable que aquel sin experiencia, al igual que el alumnado del CFGS en Integración Social y los hombres.

Dados los resultados obtenidos, se considera pertinente el diseño una propuesta metodológica a través de la cual incorporar el voluntariado como espacio formativo alternativo. Dicha propuesta, materializada en un proyecto de innovación, ha sido presentada también para su aceptación en el presente Congreso.

## Referencias bibliográficas

- Arias, S. (2011). Voluntariado universitario: un estado de la cuestión. *Revista Española del Tercer Sector*, 18, 245-253.
- Etchegaray, P., Pascual, G., y Calderón, O. (2018). Enseñanza de competencias genéricas en cursos de formación general de una universidad chilena: La visión de estudiantes y docentes. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 14(1), 77-88. doi: 10.18004/riics.2018.julio.077-088

Loscalzo, L., Roldán, L.,J y Más, F. (2015). *Imaginarios y prácticas sociales de construcción de ciudadanía en voluntarios/as del proyecto Voluntared*. IPID (Instituto por la Igualdad y la Democracia-Argentina). Recuperado de <http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/196>



## **Formación Participativa: proyecto de aprendizaje desde el voluntariado de Acción Social del CIPFP Misericòrdia de Valencia**

**CHECA CABALLERO, SABINA**

*Universitat de València (España)*

**SOTO GONZÁLEZ, MARÍA DOLORES**

*Universitat de València (España)*

**RENOVELL RICO, SONIA**

*Florida Universitaria (España)*

### **Contextualización**

El proyecto de innovación “Formación Participativa” nace como respuesta a las conclusiones del estudio “El voluntariado de Acción Social como espacio formativo alternativo en Formación Profesional: visión del alumnado de la Especialidad de Servicios Socioculturales y a la Comunidad del CIPFP Misericòrdia (Valencia)”. Tanto la investigación como este proyecto de innovación son resultado de un TFM del Máster de Profesorado de Educación Secundaria de Florida Universitaria (curso 2018/19). Ambos productos han sido presentados para su aceptación como comunicación en el presente Congreso.

El CIPFP Misericòrdia, dentro de su estatus de Centro Integrado y Centro de Referencia Nacional, así como desde su reconocimiento como Centro de Calidad Educativa, establece en su Proyecto Funcional una serie de objetivos y funciones, entre los que se encuentran:

Potenciar un modelo de formación profesional inmersa en el medio sociocultural, promotora de la sostenibilidad, el equilibrio ecológico en los procesos de producción y el bienestar social; desarrollar e impulsar con las empresas e interlocutores sociales de su entorno proyectos de innovación y desarrollo, extendiendo las experiencias al resto de centros de formación profesional; impulsar y desarrollar acciones y proyectos formativos de carácter innovador. (CIPFP Misericordia, 2012, pp.13-14)

Atendiendo a estos preceptos del centro, y teniendo en cuenta los resultados de la investigación que precede al proyecto, se observa la necesidad de acercar y dar a conocer el voluntariado como un espacio alternativo y complementario a la formación recibida en el centro educativo.

De esta forma, el proyecto pretende generar una formación profesionalizadora a través de un aprendizaje activo, participativo, integral y contextualizado, teniendo en cuenta que “los métodos de enseñanza con participación del alumno, donde la responsabilidad del aprendizaje depende directamente de su actividad, implicación y compromiso (...) generan aprendizajes más profundos, significativos y duraderos y facilitan la transferencia a contextos más heterogéneos” (Fernández, 2006, p.42).

## Descripción de la experiencia

Formación Participativa es un proyecto de innovación destinado al alumnado de 1er curso de la Especialidad de Servicios Socioculturales y a la Comunidad del CIPFP Misericòrdia de València, basado en la unión de aprendizaje y participación social a través de su contribución voluntaria en una entidad social, cultural, educativa o sanitaria.

El proyecto socioeducativo se llevará a cabo en colaboración con diferentes entidades, fundamentalmente del Tercer Sector, que cuentan con un plan de voluntariado y el interés por acoger a alumnado en dicha posición. El proyecto será coordinado por el profesorado tutor de los diferentes grupos de las titulaciones de la especialidad, y el estudiantado contará con la supervisión de dos profesionales, el/la mentor/a del centro y el/la mentor/a de la entidad (tal y como ocurre en la FP Dual), que harán un seguimiento de su proceso de aprendizaje y profesionalización.

Ante esto, la metodología es, por tanto, individualizada: a cada alumno/a se le asigna un/a tutor/a del centro y otro/a de la entidad en la que participará como voluntario/a, realizándose un seguimiento y evaluación continuada de su proceso de aprendizaje y su participación en la entidad. De esta forma, el estudiantado podrá tener una primera toma de contacto con la realidad social en la que se insertará en su futuro profesional, pudiendo poner en práctica sus conocimientos, sus habilidades personales y sociales, y sus competencias profesionales a través de acciones solidarias.

Así, el objetivo general del proyecto es generar un espacio alternativo de formación del alumnado de Formación Profesional a través de su participación en actividades de voluntariado. Por su parte, los objetivos específicos son los siguientes:

- Movilizar y facilitar la participación del alumnado en su entorno social y comunitario.
- Generar dinámicas de aprendizaje activas y colaborativas.
- Favorecer el desarrollo de competencias genéricas en un contexto social real.
- Formar ciudadanos/as profesionalmente comprometidos/as y socialmente responsables.

Es necesario aclarar que no se trata de unas prácticas profesionales, sino de una actividad extracurricular en la que la participación es, evidentemente, voluntaria. La dedicación al mismo no se basará en horas que cumplir ni tareas que desempeñar, sino que el nivel de implicación del alumnado se adaptará a los intereses y posibilidades de este y la entidad que le acoge. De igual manera, es importante señalar que no se trata de un proyecto de Aprendizaje-Servicio al no cumplirse las características de un proyecto de este tipo.

## Conclusiones

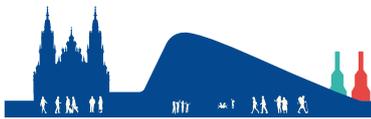
Cabe señalar que, aunque este proyecto es una propuesta metodológica que no ha sido puesta en marcha, responde a una necesidad real, es sencillo de aplicar y totalmente viable. Está contextualizado en un centro real, adaptado a sus características/principios y a los intereses del alumnado (resultante de una investigación previa), y fundamentado en aspectos teóricos y resultados de estudios previos que reconocen el valor formativo y profesionalizador del voluntariado.

Asimismo, el proyecto es transferible y adaptable a otros centros, especialidades de FP, contextos e incluso niveles educativos. La necesidad de educar en los valores propios de una ciudadanía solidaria, responsable y comprometida, hacen posible y recomendable la aplicación y extensión del proyecto.

Dicha propuesta ganó el Premio al mejor TFM en la 2.ª Edición de premios a las mejores iniciativas que potencien el desarrollo y difusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Florida Universitaria y Caixa Popular (septiembre 2020).

## Referencias bibliográficas

- CIPFP Misericòrdia (2012). *Proyecto Funcional Centro Integrado Público de Formación Profesional-Centro de Referencia Nacional "Misericòrdia"*. CIPFP Misericòrdia. Recuperado de [https://www.cipfp-misericordia.org/images/descargas/n\\_proyecto\\_funcional\\_2013.pdf](https://www.cipfp-misericordia.org/images/descargas/n_proyecto_funcional_2013.pdf)
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación en competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>



# Los Ciclos Formativos de Grado Básico como alternativa al abandono escolar temprano. Análisis y evolución desde la LGE hasta la LOMLOE

**NIETO RATERO, ÁLVARO**

*Universidad de Coimbra (Portugal)*

**MOLINA PÓVEDA, MARÍA DOLORES**

*Universidad de Málaga (España)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Tras la promulgación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), y los cambios estructurales de la Formación Profesional Básica establecida por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Nos surge la siguiente pregunta.

- ¿Cómo ha ido evolucionando desde la Ley General de Educación (LGE) hasta la ley actual, el que podríamos denominar nivel básico de la Formación Profesional?
- ¿Qué cambios se han ido introduciendo en la estructura de estos currículos y en el acceso a estos ciclos?
- ¿Cómo han ido modificándose a lo largo de estas leyes las diferentes nomenclaturas para referirse a este nivel básico?
- ¿En qué niveles educativos se han ido encuadrando estos ciclos básicos y cuáles eran los requisitos que se le exigían al profesorado?

Tras presentar estas preguntas abordamos el siguiente objetivo general:

- Analizar los cambios e innovaciones que se han ido produciendo a nivel normativo desde 1970 hasta 2020 en los ciclos de grado básico de la Formación Profesional.

De este objetivo general se desglosan los siguientes objetivos específicos:

- Conocer los cambios en la estructura curricular, la nomenclatura y los niveles educativos donde se encuadran estos ciclos.
- Analizar si el acceso a los ciclos de grado básico ha sufrido cambios, así como la titulación de los egresados.
- Valorar los requisitos que tiene que cumplir el profesorado para impartir en estos ciclos.
- Elucidar la finalidad de estos ciclos.

El Consejo Europeo de Lisboa, del año 2000, supuso un cambio transcendental que afectó a los países de la Unión Europea con la pretensión de mejorar el mapa de cualificaciones profesionales, las condiciones y prevención del abandono educativo, facilitando así la inclusión en el mercado laboral. Esto supuso un punto de inflexión para

todas las declaraciones y comunicados que vinieron después, siendo la más reciente la de Osnabrück (2020). De estas declaraciones y comunicados nacieron los programas *Education and Training, ET*, 2010 y 2020.

Centrándonos en España, hemos seleccionado desde la LGE hasta la LOMLOE. Ya en 1997, Rodríguez Herrero (1997) define a la LGE como un nuevo modelo que buscaba formar a la persona y al técnico, adaptándose y evolucionando en el mercado laboral, y participando y colaborando con otros organismos y empresas. Esta definición puede ser atribuible al resto de leyes suponiendo un puente entre el mundo académico, para aquellos que no querían continuar, y el mundo laboral, evitando que abandonen el sistema educativo de forma prematura (Diz, 2005; Vega y Aramendi, 2010; González y Porto, 2013; Sarceda-Gorgoso, Santos-González y San Juan, 2017).

## Metodología

Para alcanzar los objetivos propuestos adoptamos la metodología histórico-educativa (Tiana, 1988; Ruiz Berrio, 1997) que está especializada en un sector de la realidad educativa y de las ciencias que versan sobre ello. Las fuentes primarias principales se centran en un conjunto de normativas que van desde 1970 hasta 2020, versando sobre la educación en general y más específicamente los ciclos de grado básico de Formación Profesional. De cada Ley, Real Decreto y Orden hemos extraído una serie de datos que han sido recopilados en una tabla estructurándola en nueve categorías: a) Normativa, b) Nomenclatura, c) Etapas, d) Acceso, e) Duración, f) Currículo, g) Titulación y acceso a otras enseñanzas, h) Requisito profesorado i) Centro educativo donde se imparte. Además de las primarias consultamos otras fuentes bibliográficas complementarias para contrastar la información de las fuentes documentales primarias.

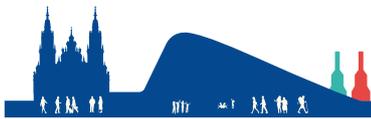
## Resultados y conclusiones

Tras revisar la LGE (1970), el decreto 707/1976, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo, la Orden de 12 de enero de 1993, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de Calidad de la Educación, el Real Decreto 831/2003, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, la Orden ECI/2755/2007, la LOMCE (2013), el Real Decreto 127/2014, y la LOMLOE (2020), constatamos que hay categorías que en las leyes no vienen definidas pero sí en los reales decretos y órdenes que regulan ese nivel educativo y, en nuestro caso, el ciclo de nivel básico de la Formación Profesional. Comprobamos que estos ciclos han estado más incluidos en las enseñanzas básicas, y en concreto, en la Educación Secundaria, al estar enfocados hacia aquellos estudiantes que no deseaban continuar en las enseñanzas ordinarias orientándolos más a la Formación Profesional, al otorgar el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria también permitían el acceso al Bachillerato. Con la LOMCE se incluyen en las enseñanzas de Formación Profesional habiendo una continuidad en la estructura de la Formación Profesional, mientras que la LOMLOE vuelve a incluirlos oficialmente dentro de la Educación Secundaria, aunque también están dentro de la Formación Profesional, dando a entender un ciclo que da la oportunidad de optar por la vía del Bachillerato y de la Formación Profesional de Grado Medio. Estos ciclos están planteados para intentar evitar el abandono escolar temprano, enfocándolos hacia la posibilidad de acceder al mercado laboral.

## Referencias bibliográficas

- Diz, M. J. (2005). Análise comparativo dos Programas Iniciación Profesional frente dos Programas de Garantía Social. *Innovación Educativa*, 15, 333-342.
- González, M. T., y Porto, M. (2013). Programas de Cualificación Profesional Inicial: valoraciones e Implicación de los alumnos en la Región de Murcia. *Revista de Educación*, número extraordinario, 210-235. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT- 247
- Rodríguez Herrero, J. J. (1997). *La formación profesional en España (1939-1982)*. Junta de Castilla y León, Consejería de Educación y Cultura.

- Ruiz Berrio, J. (1997). El método histórico en la investigación histórico-educativa. En N. de Gabriel y A. Viñao Frago (Eds.), *La investigación histórico-educativa: tendencias actuales* (pp. 131-202). Ronsel D. L.
- Sarceda-Gorgoso, M. C., Santos-González, M. C., y San Juan, M. M. (2017). La Formación Profesional Básica ¿alternativa o fracaso escolar? *Revista de Educación*, 378, 78-102. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-378-362
- Tiana Ferrer, A. (1988). *La investigación Histórico-Educativa actual: enfoques y métodos*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Vega, A., y Aramendi, P. (2010). Entre el fracaso y la esperanza. Necesidades formativas del alumnado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Educación XXI*, 13(1), 39-63.



## **Necesidades formativas detectadas por los tutores y tutoras de empresa de Formación Profesional Dual en el Principado de Asturias**

**VIRGÓS SÁNCHEZ, MARTA**  
**BURGUERA CONDON, JOAQUÍN LORENZO**  
**PÉREZ HERRERO, MARÍA DEL HENAR**  
*Universidad de Oviedo (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

La Formación Profesional Dual (FP Dual) es una modalidad formativa basada en la alianza entre centro educativo y empresa que permite proporcionar conocimientos teóricos y complementarlos con una formación práctica con objeto de proporcionar el desarrollo a nivel personal, académico y profesional del alumnado desde ambas instituciones (Martín Rivera, 2016; Molina, 2017).

Esta modalidad tiene entre sus objetivos fomentar la empleabilidad de los estudiantes, incrementar la vinculación y corresponsabilidad del tejido empresarial con el sistema educativo, favorecer el tránsito entre la etapa educativa y la etapa laboral, y reducir el desempleo juvenil (Echeverría, 2016; Tolino, 2015).

Para su desarrollo, la FP Dual requiere la participación de diferentes agentes educativos. Entre ellos, alumnado, tutores académicos y tutores de empresa (Euler, 2013).

Los tutores y tutoras de empresa desempeñan un papel primordial en la inmersión del alumnado en la empresa, coordinándose con el centro educativo y realizando el acompañamiento pedagógico preciso durante el proceso de aprendizaje con el fin de facilitar la vinculación entre la teoría y la práctica (Echeverría, 2016; Homs, 2016; Jansen y Pineda, 2019). Tutoras y tutores de empresa deben transmitir al estudiante los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desempeñar una profesión en un sector determinado, dotándole de herramientas que les permitan desenvolverse en un entorno cambiante y acercarse, a través de un contexto de trabajo real, al mercado laboral (Molina, 2016).

La asunción de las funciones y realización de las tareas específicas de formación y tutoría requieren de competencias relativas a la selección del alumnado aprendiz, la acogida en la empresa y la participación, junto con el centro educativo, en la elaboración del Plan de Formación. Además, debe dominar la utilización de herramientas docentes que le permitan desarrollar de manera adecuada los procesos formativos, en concreto, el seguimiento y la evaluación de los estudiantes.

Echeverría y Martínez Clarés (2019), analizando la investigación en Formación Profesional en la Unión Europea, ponen de manifiesto que existe una brecha teórica y empírica con respecto a la investigación sobre la FP Dual en España, concretamente relacionada con las organizaciones, consideradas como entidades formadoras, que les conduce a destacar que debe aumentarse el nivel de conocimiento sobre “el rol, funciones y posibilidades de las empresas formadoras” (p. 88).

El objetivo principal de este trabajo se centra en conocer las necesidades detectadas por los tutores y tutoras de empresa en el desarrollo de proyectos de Formación Profesional Dual en el Principado de Asturias.

## Metodología

Desde un planteamiento metodológico cualitativo de carácter descriptivo y exploratorio, para la obtención de información, se ha elaborado una entrevista semiestructurada centrada en cuatro dimensiones: perfil del tutor; desarrollo de la FP Dual en la empresa; necesidades detectadas en el desarrollo de la FP Dual y satisfacción.

Los informantes han sido 12 tutores y tutoras pertenecientes a empresas que desarrollan FP Dual en Asturias. Con el fin de dotar a la investigación transferibilidad y confirmabilidad (Sandín, 2000), se ha realizado un análisis de expertos compuesto por tres profesionales de la Pedagogía. Ha existido un acuerdo en la definición de las categorías y la categorización del 89,67% (Bakeman y Gottman, 1989).

El procedimiento se ha desarrollado en tres fases: tratamiento, organización e interpretación de la información. En la primera, se han transcrito las entrevistas y diseñado un sistema de categorías mediante el programa MAXQDA (v.20). En la segunda fase, se ha integrado el texto y asignado a cada uno de los fragmentos discursivos su código correspondiente a la categoría a la que se adscribe. Una vez analizados los fragmentos discursivos, se han obtenido los resultados y se ha realizado la interpretación de los mismos.

## Resultados y conclusiones

Los tutores y tutoras detectan la necesidad de una formación específica que les proporcione conocimientos y competencias necesarias para desarrollar las tareas formativas y de seguimiento con éxito (36,96% de los comentarios analizados). Además, señalan la dificultad de comunicación entre las empresas y los centros educativos (16,7%), indicando que, por este motivo, en numerosas ocasiones, desconocen el perfil del alumnado (4,35%) y el currículum de los centros educativos (5,07%), lo que obstaculiza la planificación de la formación en la empresa, la vinculación de los conocimientos teóricos con la realidad laboral y la adaptación de las tareas a las características del alumnado.

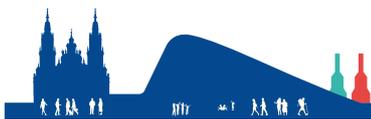
Los tutores y tutoras indican que la falta de tiempo les impide desarrollar tareas de seguimiento con los estudiantes. Esta misma circunstancia les conduce a afirmar que desconocen el nivel de satisfacción alcanzado por el alumnado (6,52%).

Los resultados permiten concluir que es necesario establecer cauces de comunicación fluidos entre centro educativo y empresa y dotar a tutoras y tutores de información y formación pertinente para la adquisición de las competencias necesarias para desarrollar las labores de tutoría y formación en la empresa.

## Referencias bibliográficas

- Echeverría Samanes, B., y Martínez Clarés, P. (2019). *Diagnóstico de la Investigación sobre la Formación Profesional Inicial en España (2005-2017)*. Madrid: Fundación Bankia por la Formación Dual.
- Echeverría, B. (2016). Transferencia del Sistema de FP Dual a España. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 295-314.
- Euler, D. (2013). *Germany's dual vocational training system: a model for other countries?* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Homs, O. (2016). La implantación en España de la formación profesional dual: perspectivas. *Revista Internacional de Organizaciones*, 17, 7-20.
- Jansen, A., y Pineda-Herrero, P. (2019). Dual Apprenticeships in Spain-Catalonia: The Firms' Perspective. *Vocations and Learning*, 12(1), 129-154.

- Martín Rivera, J. (2016). Los retos de la formación profesional: la formación profesional dual y la economía del conocimiento. *Revista Internacional de Organizaciones*, 17, 141-168.
- Molina, I. (2016). La formación dual: un nuevo enfoque de la formación profesional. *Revista Internacional de Organizaciones*, 17, 129-139.
- Tolino Fernández-Henarejos, A. (2015). La formación profesional dual. Aplicación de nuevos métodos. *Opción*, 31(5), 892-908.
- Bakeman, R., y Gottman, J. M. (1989). *Observación de la interacción: introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata.
- Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242.



## **Motivaciones y expectativas hacia la profesión docente: el caso del profesorado técnico de formación profesional**

**SARCEDA GORGOSO, CARMEN**  
**CALDEIRO PEDREIRA, MARÍA DEL CARMEN**  
**QUEIRUGA SANTAMARÍA, OLAYA**

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

### **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

La formación profesional constituye una de las bases sobre las que asienta el desarrollo productivo de un país. Los vínculos que se establecen entre la formación y la inserción laboral (Merino, Martínez & Valls, 2020), promueven una mayor relevancia de esas enseñanzas en los últimos años y un mayor reconocimiento, que se traduce en un incremento paulatino y constante de matrícula (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). Los últimos datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional ponen de manifiesto que, en la última década, se ha incrementado un 60,4%, y en el actual curso 2020-21 un 5,2%, lo cual da cuenta del interés que despierta.

Se parte de la premisa de que la formación con la que accede una persona al mercado laboral actual es un elemento clave en la posibilidad de encontrar empleo, poniéndose de manifiesto la mayor capacidad de la Formación Profesional (en adelante FP) para desarrollar habilidades que permiten acceder antes al mercado laboral (OCDE, 2020). Pero la inserción laboral exitosa no depende en exclusiva de su nivel de formación sino también de su nivel de competencia personal y profesional. Y en este desafío el profesorado tiene un papel fundamental.

En el caso de la FP conviven dos tipologías docentes: titulados universitarios y titulados superiores de formación profesional, y para ambos se exige una formación pedagógica y didáctica. En el caso de los universitarios se la ofrece el Máster de Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional; sin embargo, el futuro docente técnico se encontraba en un limbo legal al no poder acceder al Máster por no poseer estudios universitarios y, precisando formación pedagógica y didáctica, no existía una oferta suficiente para dar respuesta a esas demandas. En este contexto, en el año 2017 ve la luz el Curso de Especialización en Formación Pedagógica y Didáctica del profesorado técnico de FP (CEFPyD), que a través de un convenio entre la Xunta de Galicia y la Universidad de Santiago de Compostela, reconoce esta formación como habilitante para la función docente.

En este escenario se sitúa el trabajo que se presenta y que está orientado por los siguientes objetivos:

- 1) Identificar el nivel de motivación hacia la profesión docente por parte del futuro profesorado técnico de Formación Profesional.
- 2) Profundizar en el conocimiento de los factores que están detrás de las motivaciones y expectativas.

## Metodología

La metodología seguida presenta carácter mixto, combinado enfoque cuantitativo y cualitativo. En el primer caso, ha sido el cuestionario el instrumento utilizado para la recogida de información, elaborado *ad hoc* y conformado por 5 dimensiones que se responden en una escala de medida tipo Likert de 5 grados. Participan en el estudio un total de 55 discentes.

Una vez elaborada la base de datos con la información obtenida se pudo determinar la fiabilidad del instrumento que se sitúa en  $\alpha=,944$ , valor que indica una muy buena consistencia interna.

En lo que respecta al enfoque cualitativo, la información ha sido recabada a través de una entrevista semiestructurada organizada en cinco dimensiones. Para determinar su validez de contenido, fue sometido a juicio de expertos, participando un total de 12 que presentan un coeficiente de competencia  $K > 0,8$ . Las entrevistas se llevaron a cabo telefónicamente con 15 alumnos y alumnas.

Para el análisis de los datos se combina la estadística descriptiva (a través del programa estadístico SPSS 25.0 para Windows) con el análisis de contenido de las entrevistas (empleando para ello el análisis por racimo).

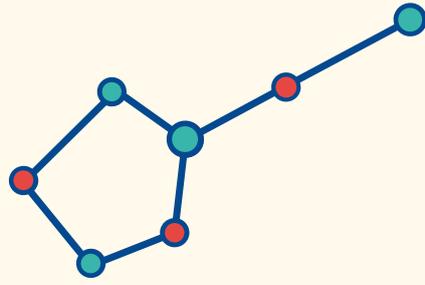
## Resultados y conclusiones

Los resultados obtenidos muestran una elevada motivación por parte del alumnado hacia la profesión docente, siendo el 98,1% quien afirma que es “alta” o “muy alta”, siendo el ítem referido a la gratificación personal que aporta la profesión docente, el aspecto que suscita un mayor grado de acuerdo y que se vincula, entre otros aspectos, a las experiencias positivas vivenciadas en etapas educativas anteriores, tal y como se desprende del análisis del contenido de las entrevistas. En este sentido, se pone de manifiesto la importancia de los profesores y profesoras en el futuro desarrollo personal y profesional de su alumnado.

Conforme a ello, se puede concluir que este futuro profesorado técnico de formación profesional sigue, en lo que motivación se refiere, la misma tónica que se había puesto de manifiesto en estudios anteriores, tanto con relación a esta misma figura docente (Barreira-Cerqueiras y Rego-Agraso, 2019), como en lo que respecta al de las otras etapas y niveles educativos: (Davoglio, Spagnolo & Santos, 2017; Romero Sánchez, Gil Martínez & Almagro Durán, 2020).

## Referencias bibliográficas

- Barreira-Cerqueiras, E. M., & Rego-Agraso, L. (2019). The academic and professional profile of the future trainers in Galicia (Spain): Characteristics and motivations to become a vocational teacher. In F. Marhuenda & M.J. Chisvert-Tarazona (Eds.), *Pedagogical concerns and market demands in VET. Proceedings of the 3rd Crossing Boundaries in VET conference, Vocational Education and Training Network (VETNET)* (pp. 243-250). <https://doi.org/10.5281/zenodo.2641006>
- Davoglio, T. R., Spagnolo, C., & Santos, B. S. (2017). Motivação para permanência na docência. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), 175-182.
- Merino, R., Martínez, J. S., & Valls, O. (2020). Efectos secundarios y motivaciones de las personas jóvenes para escoger Formación Profesional. *Papers*, 105(2), 259-277. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2776>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Datos y cifras Curso escolar 2019/2020*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- OCDE. (2020). *Panorama de la Educación Indicadores de la OCDE 2020*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional. [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=21234](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=21234)
- Romero Sánchez, E., Gil Martínez, L., & Almagro Durán, E. (2020). La vocación en la identidad del maestro de Educación Infantil: una revisión de la última década. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(7), 108-126.
- Valenzuela, J., Carla Muñoz, C., & Marfull-Jensen, M. (2018). Perfiles motivacionales durante la formación inicial docente. *Profesorado*, 22(1), 325-346. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63647>



# Línea 11

**PÓSTERES**





# El impacto de la teoría del capital humano en la política educativa: el Proyecto de Educación Superior en México

VEGA MIRANDA, FAUSTINO

*Universidad Nacional Autónoma de México (México)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

El objetivo del documento es mostrar la influencia del Banco Mundial (BM) en la definición de la política educativa. Por influencia se entiende el poder que tiene un agente externo para ejercer cambio; en este caso particular, el BM es una institución con vínculos políticos y financieros que aprovecha la coyuntura de la década de 1990 para introducir un movimiento global llamado modernidad. La modernidad en la educación involucra un nuevo vocablo que concibe a la educación como un gran mercado, basado en la concepción del capital humano. Desde esta perspectiva económica, la educación debe generar rendimientos como toda inversión. La pregunta clave del texto es: ¿Por qué el BM se basa en la teoría del capital humano? A lo largo del texto se brindan argumentos para entender que son dos motivos: técnicos y financieros. Desde la perspectiva del financiamiento, se demuestra que la política que promociona el BM es la misma desde 1992, promueve la educación técnica y todas las consecuencias que ello implica. El texto estaría compuesto por tres secciones: en la primera parte se hace un acercamiento a la concepción de la política educativa desde la perspectiva de los organismos internacionales, en la siguiente sección se muestra como el enfoque del capital humano ha captado la política educativa. Finalmente, en la última parte se investiga el caso de la educación superior en México, desde una perspectiva futura, donde se propone, con base en las ideas internacionales, un nuevo planteamiento ante los esquemas de dominación de los organismos internacionales.

## Metodología

La metodología utilizada es de carácter documental-cuantitativo porque permite la recolección, selección y análisis de los datos para conseguir el objetivo de la investigación. La tarea se realizó en dos fases, en la primera se consultaron bases de datos en la red de los sitios nacionales, Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), y externos, BM. La información fue procesada y codificada para dar forma al objetivo del texto. En la segunda fase se analizaron artículos científicos e informes oficiales del gobierno federal para poder analizar, *a grosso modo*, las características de la política educativa en modelo educativo modernizador mexicano.

## Conclusiones

La política educativa mexicana es exógena, influenciada por las acciones del BM y este basa sus recomendaciones en el enfoque del capital humano, teoría que se sustenta como universal.

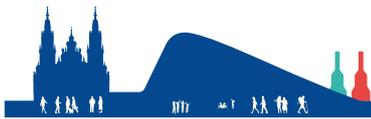
El enfoque económico goza de una supremacía en la toma de decisiones de política educativa por dos razones: Técnico y Político-financiero.

Desde el punto técnico el dominio se debe a la tendencia en la academia anglosajona en el uso del análisis empírico a áreas tradicionalmente no económicas como la ciencia política, el derecho y la sociología. Esto es así pues los economistas han captado el liderazgo de los estudios y recomendaciones en términos de política educativa.

En el segundo motivo, el político-financiero, el enfoque del capital humano ha encontrado una justificación para limitar o ensanchar el acceso en el financiamiento de la educación. En el caso de México se encontró evidencia que muestra como el BM ha financiado con muchos proyectos, 18 planes con 900 millones de dólares. En específico, el programa más sobresaliente es el llamado “Proyecto de Educación Superior en México” que se aprobó en 2017 con un financiamiento de 130 millones de dólares, pero que se destina a fortalecer las universidades tecnológicas con las consecuencias que ello implica.

## Referencias bibliográficas

- Banco Mundial (2017). *Project appraisal document on a proposed loan in the amount of us\$130 million to the united mexican states for a higher education project*. Autor. Recuperado de <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/702191490108862291/pdf/Mexico-PAD-main-02282017.pdf>
- Banco Mundial (2018). *Informe anual 2018 del Banco Mundial*. Washington: Autor.
- Banco Mundial (2019). *Proyectos y operaciones del Banco Mundial*. Autor. Recuperado de <https://projects.bancomundial.org/es/projects-operations/projects-home>
- Castro, D. (2017). *La influencia de los organismos internacionales en las políticas públicas educativas en México (1970-2012)*. Conferencia llevada a cabo en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México.
- Dörte, L. (2017). Cooperación entre el Banco Mundial y América Latina: el caso de la educación superior en México. *Revista InerNaciones*, 11, 33-60.
- Espinoza, C. (2018). Políticas de Educación superior en México durante el periodo 1990-2015 y comportamiento de la educación superior privada. *Revista Ciencia y Universidad*, 37, 113-141.
- Tiongson, E. (2005). Education Policy Reforms. En A. Coudouel y S. Paternostro (Eds.), *Analyzing the Distributional Impact of Reforms. A practitioner's guide to trade, monetary and exchange rate policy, utility provision, agricultural markets, land policy, and education* (pp. 261-294). Washington: BM.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013). *UNESCO Handbook on Education Policy Analysis and Programming. Volumen 1. Education Policy Analysis*. Bangkok: Autor.



# **Mejora de las competencias de empleabilidad de los niños/as y adolescentes que participan en centros de tiempo libre y centros socioeducativos**

**MORATA GARCÍA, TXUS**

**PALASÍ, EVA**

**MARZO ARPÓN, TERESA EULALIA**

*Universidad Ramón Llull (España)*

## **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

La comunicación que presentamos forma parte del proyecto de investigación Competencias clave desarrolladas en el Tiempo Libre Educativo relevantes para el éxito escolar y la mejora de la ocupabilidad juvenil (101/ 2017/ 188 / 004) subvencionado por la Secretaría de Estado de Servicios Sociales e Igualdad de España, cuya finalidad es ampliar el conocimiento acerca de los efectos que la participación en espacios de tiempo libre educativo (ETLE) y/o centros abiertos/ centros socioeducativos (CA/CSE) ha tenido en jóvenes que cuando eran niños/as y adolescentes participaron en este tipo de programas, con relación al éxito educativo y/o al desarrollo de las competencias para la empleabilidad.

El estudio se desarrolló por parte de investigadores del Grupo de Investigación Innovación y Análisis social (GIAS) de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés, de la Universidad Ramón Llull, e investigadores de Consultoría y estudios de la Fundación Pere Tarrés con los con los siguientes objetivos:

1. Analizar el desarrollo y la mejora de las competencias académicas (CA) y de empleabilidad (CE) de los niños/as y jóvenes participantes en Entidades de Tiempo Libre Educativo (ETLE) y/o en Centros Socioeducativos o Centros Abiertos (CSE/CA).
2. Analizar las prácticas educativas percibidas como de mayor influencia en el desarrollo y mejora de las CA y CE por parte de los niños/as y jóvenes participantes en ETLE y/o CSE/CA.
3. Conocer la percepción de la evolución experimentada con relación al desarrollo y mejora de las CA y CE de los niños/as y jóvenes participantes en las ETLE y/o CSE/CA.
4. Significar el valor que los niños/as y jóvenes otorgan al proceso educativo por el paso en el CSE/CA o ETLE con relación al desarrollo y mejora de las CA y CE.

En la presente comunicación se presentarán únicamente los resultados relacionados con las competencias de empleabilidad.

Las competencias de empleabilidad seleccionadas para este estudio, de entre las propuestas por Arnau-Sabatés, Marzo, Jariot, & Sala-Roca (2013) y Morata y Sesé (2011), fueron: toma de decisiones y resolución de problemas, trabajo en equipo, comunicación, flexibilidad e iniciativa y autonomía.

## Metodología

Para dar respuesta a los objetivos de la investigación se implementó una metodología de corte mixto (cuantitativo-cualitativo), de análisis concurrente (DIACNIV), de carácter participativo (Creswell y Clark, 2011; Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista-Lucio, 2010; O'Fallon & Dearth, 2002; Scarinci, Johnson, Hardy, Marron, & Partridge, 2009).

La información se recopiló simultáneamente en las 4 comunidades autónomas en las que se desarrolló el estudio (Cataluña, Comunidad de Madrid, Baleares y Comunidad Valenciana). La selección de las entidades se llevó a cabo, en cada comunidad autónoma, a partir de los siguientes criterios:

1. Disponer de un proyecto educativo estable con 5 o más de años de trayectoria.
2. Dar protagonismo a los niños/as como eje de las intervenciones que se realizan en la entidad y en la comunidad.
3. Apostar por un trabajo local.
4. Ofrecer atención integral a los niños/as y sus familias.

Las técnicas utilizadas en el estudio se concretan en: entrevistas en profundidad a jóvenes que han participado en las ETLE y/o CSE/CA (N=15), entrevistas a educadores/as de estos recursos, entrevistas a profesores/as (N=6) y a empleadores/as (N=6) de los jóvenes entrevistados, así como cuestionarios a niños/as y adolescentes que participan actualmente en los recursos seleccionados (N=57).

## Resultados y conclusiones

Los resultados más relevantes con relación a las competencias de empleabilidad se concretan a partir de aquellas que destacan por un mayor aprendizaje:

1. Toma de decisiones y resolución de problemas: son especialmente significativos las asambleas y los debates como espacios donde aprender y practicar esta competencia. Algunas de las habilidades asociadas a esta que destacan los participantes son la capacidad de escuchar con atención a los demás e identificar bien los problemas.
2. Flexibilidad: destaca el trato igualitario entre hombres y mujeres que, el paso por el centro, multiplica por 8 la percepción de mejora. También perciben mejoras significativas en relación con el respeto a la forma de ser de los demás y valorar otras culturas.
3. Trabajo en equipo: responsabilizarse para conseguir los objetivos de un proyecto y ponerse en la piel de los compañeros, son los aspectos más destacados.

Los proyectos de carácter colaborativo y la planificación de proyectos son metodologías troncales en este tipo de centros y que los participantes identifican como factores que ayudan a desarrollar esta competencia. El estudio concluye que los participantes perciben mejoras más significativas a partir de su paso por los centros, en las competencias de empleabilidad que en las académicas.

## Referencias bibliográficas

- Arnau-Sabatés, L., Marzo, M., Jariot, M., & Sala-Roca, J. (2013). Learning basic employability competence: a challenge for the active labour insertion of adolescents in residential care in their transition to adulthood. *European Journal of Social Work*, 17(2), 252-265.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Los Ángeles: SAGE.
- Hernández-Sampieri R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mcgraw-HILL.
- Morata, T. & Sesé, A. (2011). Inerjove. Mejora de la ocupabilidad con jóvenes en riesgo de exclusión. En J. M. Román, M. A. Carbonero, & J. D. Valdivielso (Coords.), *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 4125-4138). Madrid: Ed. de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.

- O'Fallon, L., & Dearry, A. (2002). Community-based participatory research as a tool to advance environmental health sciences. *Environmental health perspectives*, 110(2), 155-159.
- Scarinci, I. C., Johnson, R. E., Hardy, C., Marron, J., & Partridge, E. E. (2009). Planning and implementation of a participatory evaluation strategy: A viable approach in the evaluation of communitybased participatory programs addressing cancer disparities. *Evaluation and Program Planning*, 32(3), 221-228.



# Motivación laboral de profesionales de la Educación Social: una aproximación cualitativa en la Comunidad Autónoma de Galicia

CASTELO VEIGA, NOEMÍ

*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

## Descripción general de las preguntas de investigación y objetivos

El trabajo que presentamos se centra en analizar la motivación laboral de educadores/as sociales en ejercicio dentro de la Comunidad Autónoma de Galicia. La importancia y la adecuación para emprenderla se sustenta en dos pilares básicos: la escasez de investigaciones sobre el tema y la situación actual profesional de la educación social.

Por una parte, el interés por el estudio de la motivación laboral ha aumentado en los últimos años, no obstante, las investigaciones realizadas siguen siendo escasas, sobre todo en el contexto español (Pruneda, 2014). Concretamente, en el ámbito social las investigaciones son aún más limitadas y, aunque en la mayoría de ellas se englobe al profesional de la educación social, este/a aparece bajo la denominación de trabajador/a social o trabajador/a de lo social (Tesi, Aiello, y Giannetti, 2019).

Por otra parte, a pesar de la existencia en España de un decreto que regula los estudios de educación social (Real Decreto 1420/1991) y de un Código Deontológico que asegura un correcto quehacer profesional y otorga identidad a la profesión (Pantoja, 2012), aún se continúa en lo que Tiana (2017) denomina “adolescencia profesional”. Por tanto, todavía seguimos en un momento de defensa y lucha de y por la profesión y en un proceso de reconocimiento social.

Ante esta realidad, nos planteamos preguntas como: ¿Los/as educadores/as sociales están motivados/as en su trabajo? ¿Qué características personales les llevan a la acción? ¿Qué papel juegan los factores ambientales en su motivación? ¿Cuáles son los mecanismos y los procesos implicados en la elección y el esfuerzo por sus objetivos laborales?

El objetivo general se fundamenta en los interrogantes anteriores y se concreta en: conocer la motivación laboral actual de educadores/as sociales en ejercicio, a través de su propia experiencia laboral.

## Metodología

Para su realización, además de llevar a cabo una revisión bibliográfica con el fin de conseguir una fundamentación teórica adecuada, optamos por una metodología cualitativa al considerar que el objetivo planteado es de naturaleza comprensiva, ya que busca comprender en profundidad el fenómeno objeto de estudio: la motivación laboral. De acuerdo con ello, se realizan entrevistas semiestructuradas a trece educadores/as sociales (dos escritas y once orales) a través de un guion de preguntas, elaborado a partir de los principales modelos de motivación laboral.

La muestra se selecciona de manera no probabilística, mediante un muestreo de conveniencia al principio y uno de bola de nieve posteriormente (Ozten y Manterola, 2017). Concretamente, participan un total de 11 mujeres y 2 hombres en edad laboral que desempeñan su quehacer profesional como educadores/as sociales en el sector público, privado o tercer sector, con contratos temporales, estables o autónomos dentro de la Comunidad Autónoma de Galicia.

La información obtenida de las entrevistas recibe un tratamiento cualitativo a través de una serie de categorías primarias que, posteriormente, se dividen en otras categorías de nivel inferior.

## Resultados y conclusiones

El análisis de la información recogida evidencia como todos/as los/as entrevistados/as manifiestan estar motivados/as de forma autónoma inherente cuando realizan intervención directa y, de forma autónoma extrínseca, al desempeñar funciones de planificación y coordinación. Además, se observa una evolución personal, relacional y colectiva de su “yo”, evidenciándose la importancia de la dimensión temporal en el estudio de la motivación laboral (Kanfer, Jhonson, y Frese, 2017). Por consiguiente, de manera unánime atribuyen una gran importancia a su profesión, lo que acaba derivando en un orgullo profesional compartido que da lugar a un grupo, “los/as educadores/as sociales”, que se encuentra realizando el “trabajo sucio”, a veces infravalorado y otras sobrevalorado debido a una falta de cultura social.

En relación a esto último, todos/as han señalado el aumento de la carga laboral, el hecho de llevar los problemas a casa y las malas condiciones laborales y salariales como factores desmotivadores que desencadenan efectos negativos a largo plazo en su bienestar subjetivo.

En base a los resultados obtenidos, se propone la necesidad de futuras investigaciones sobre el tema. Ya que, si no nos cuidamos como profesionales, ¿cómo vamos a hacer bien nuestra intervención?

## Referencias bibliográficas

- Kanfer, R., Johnson, R. E., y Frese, M. (2017). Motivation related to work: A century of progress. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 338-355. doi: 10.1037/apl0000133
- Ozten, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. doi: 10.4067/S0717-95022017000100037
- Pantoja, L. (2012). Deontología y código deontológico del educador social. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 19, 65-79.
- Pruneda, G. (2014). Determinantes y evolución de la motivación de los trabajadores en un contexto de crisis económica. El caso de España. *Papers: Revista de Sociología*, 99(1), 41-72. doi: 10.5565/rev/papers/v99n1.514
- Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel. *Boletín Oficial del Estado*, de 10 de octubre de 1991, núm. 243, pp. 32891-32892.
- Tesi, A., Aiello, A., y Giannetti, E. (2019). The work-related well-being of social workers: framing job demands, psychological well-being, and work engagement. *Journal of Social Work*, 19(1), 121-141. doi: 10.1177/1468017318757397
- Tiana, A. (2017). La evolución de la educación social como campo académico y profesional. *Revista de Educación Social*, 24, 81-109.

